



**Universidade de
Aveiro**
2016

Departamento de Educação e Psicologia

**Ana Adelaide Lopes
Cascais Reis**

**Língua gestual portuguesa e educação para
a diversidade linguística no 1º Ciclo do
Ensino Básico**



**Ana Adelaide Lopes
Cascais Reis**

**Língua gestual portuguesa e diversidade
linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditaram em mim e que fizeram com que fosse possível a sua concretização.

O júri

Presidente

**Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro
Portugal**

Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Susana Marques de Sá

Assistente Convidada da Escola Superior de Educação do
Instituto Politecnico do Porto

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Associada da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Terminada esta viagem ao mundo da educação, é chegado o momento de deixar algumas palavras de agradecimento a todas as pessoas que se cruzaram comigo e que de uma forma ou outra deixaram a sua marca. Assim, agradeço...

✓ À minha orientadora, Doutora Ana Isabel Andrade, pela sua amizade, pela atenção e dedicação permanentes, pela disponibilidade incondicional, pelas palavras de apoio, pelo muito que me ajudou a aprender e a crescer em termos pessoais e investigativos, pela excelente orientação e pela confiança que depositou em mim e neste trabalho. Foi graças a ela que aprendi a ter paciência, esperança, confiança e, sobretudo, a acreditar em mim e nas minhas capacidades;

✓ À educadora cooperante Maria do Rosário Naia, pela sua amizade, por tudo o que partilhou comigo e por tudo o que me ensinou, pela confiança depositada e “liberdade” oferecida, e à assistente Sandra pela alegria e simpatia;

✓ A todos os “meus” meninos e meninas do pré-escolar, pela sua autenticidade, pelos seus sorrisos e mimos contagiantes que me fizeram acreditar que era possível chegar aqui e me fizeram crescer como ser humano;

✓ À professora cooperante Cristina Maldonado, pela disponibilidade e colaboração ao longo da nossa intervenção e pela confiança depositada no nosso trabalho;

✓ Aos meninos e meninas que participaram neste estudo, por nos terem recebido de uma forma tão calorosa e afável, pelo entusiasmo e pelos miminhos tão reconfortantes e que tanto me incentivaram;

✓ Às minhas colegas de estágio principalmente à Andreia Costa, que esteve comigo nesta etapa tão importante e decisiva para nós, pela amizade, carinho, ajuda e apoio. Juntas percorremos esta etapa, com altos e baixos, e com o seu apoio conseguimos ultrapassar todas as barreiras.

✓ Aos meus queridos pais pelo incansável apoio e amor, pelo exemplo de vida, por todos os sacrifícios que fizeram por mim e por sempre me apoiarem nas minhas decisões. Obrigada por acreditarem nas minhas capacidades e por me ajudarem a seguir este sonho.

✓ Ao meu filho e ao meu marido, acompanhantes à “força” nesta aventura, por me aturarem nos momentos mais críticos, pela tolerância, incentivo... e, simplesmente por estarem aí. Desculpem pelas inúmeras ausências.

✓ À intérprete de língua gestual portuguesa Filipa Carvalho pela sua simpatia e apoio neste projeto.

✓ Aos colegas e professores da Licenciatura e Mestrado que contribuíram para a minha formação;

✓ A todos que não nomeei mas que, de alguma maneira, me ajudaram, a avançar;

✓ E, por fim, a todos aqueles que não acreditaram em mim, por me terem dado motivo e força para continuar.

A todos muito OBRIGADA!

Palavras-chave

Educação para a diversidade linguística e cultural, abordagens plurais, línguas minoritárias, língua gestual portuguesa, escola inclusiva.

Resumo

O presente Relatório de Estágio apresenta o desenvolvimento de um projeto de intervenção desenvolvido numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do distrito de Aveiro.

Este estudo, elaborado a partir de um projeto de intervenção com uma turma do 1.º numa escola do 1º CEB de um agrupamento de escolas do distrito, teve como principal objetivo sensibilizar para a língua gestual portuguesa através da literatura para a infância. Desta forma pretendeu-se dar resposta à seguinte questão para reflexão educativa: *de que forma a sensibilização à língua gestual portuguesa, através da literatura para a infância, pode educar para a diversidade linguística?*

Neste sentido, concebeu-se e desenvolveu-se um projeto de intervenção didática intitulado “A língua gestual vai à escola”, comportando três sessões individuais e uma sessão conjunta com as colegas de estágio. Cada uma das sessões pretendeu sensibilizar para a língua gestual portuguesa com o intuito de os alunos conhecerem alguns gestos comunicativos e ficarem sensibilizados para a diferença do outro.

O projeto desenvolvido assenta numa metodologia de carácter qualitativo, com características de investigação-ação, pelo que os métodos e instrumentos de recolha de dados a que recorreremos foram a observação direta e participante, a fotografia, a vídeo gravação, o inquérito por questionário e as fichas de registos das sessões pelos alunos. A análise de conteúdo foi o método escolhido para analisar os dados recolhidos.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os alunos encararam e realizaram as atividades de forma positiva, demonstrando bastante interesse e curiosidade. A abordagem à língua gestual levou as crianças a desenvolverem atitudes positivas face ao outro e à diferença, ajudando a formar cidadãos mais conscientes da diversidade que os rodeia. Este projeto permitiu-nos ainda concluir que educar para a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade é crucial na medida em que permite dar a conhecer o mundo, as línguas, as culturas e, sobretudo, desenvolver atitudes de respeito e valorização pelas línguas e pela diferença.

Keywords

Education for linguistic and cultural diversity, pluralistic approaches, minority languages, portuguese sign language, inclusive school.

Summary

This Internship report introduce the development of an intervention project developed in a school of the 1st cycle of basic education (CEB) in the Aveiro district.

The study was elaborate from an intervention project with collaboration with a class from 1st in a school of 1.º CEB from a group of schools in Aveiro district, the main objective is raise awareness of Portuguese sign language through literature for children. It was possible to find the answer to this research question: *How we could raise awareness of Portuguese sign language thought literature to childhood, can educate to cultural diversity?*

In this sense, it was conceived and developed a didactic intervention project with this title: “sign language go to school” containing three individual sessions and one with internship colleagues. Each session intended to raise awareness of Portuguese sign language, with the objective to let the students know some communicative gestures and also be aware of how different it is to others.

The developed project is based in qualitative character methodology, with characteristics of an action- research, so the methods and the data gathering tools that we used were the direct and participant observation, photography, video recording, questionnaire survey and records of the sessions by the students. The content analysis was the chosen method for analyzing the collect data.

The results allow us to conclude that the students realize and did activities positively, demonstrating a great interest and curiosity. The approach to sign language took to the children to develop positive attitudes towards each other and the difference, by making citizens more aware of the diversity that surrounds them. This project allows us to conclude that educate for the language diversity since the first years of school is very important because it allow to know more the world, the languages, the cultures, and most important of all, develop of respect attitudes and appreciation for languages and diversity.

Índice

Índice de figuras	3
Índice de fotos	3
Índice de gráficos	4
Índice tabelas	5
Índice de anexos	6
Lista de siglas e abreviaturas	6
Introdução	7

Capítulo I – Diversidade linguística e línguas minoritárias

1.1. Educação para a diversidade linguística e cultural – finalidades.....	15
1.2. As abordagens plurais na educação para a diversidade.....	19
1.3. Sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade.....	23
1.4. Línguas minoritárias.....	25

Capítulo II – A língua gestual e a educação das crianças surdas

2.1. Notas em torno de uma escola inclusiva	33
2.2. Inclusão da criança surda	37
2.3. Caracterização da surdez.....	40
2.4. Língua gestual portuguesa.....	44
2.5 A importância da literatura para a infância na educação da criança surda.....	49
2.6. Proposta de materiais didáticos em língua gestual portuguesa.....	53

Capítulo III – Metodologia e projeto de intervenção

3.1. Metodologia de investigação: a investigação-ação.....	58
3.2. Pertinência do projeto e motivações.....	74
3.3. Questão e objetivos de investigação.....	75
3.4. Contextualização do projeto.....	76
3.5. Inserção curricular da temática.....	84
3.6. Apresentação do projeto de intervenção.....	89
3.7. Instrumentos de recolha de dados.....	99

Capítulo IV – Análise e interpretação dos resultados

4.1. Análise de dados.....	105
4.2. Categorias de análise.....	108
4.3. Análise de dados e discussão dos resultados.....	113
4.4. Síntese dos resultados obtidos.....	138
Considerações finais.....	143
Bibliografia.....	151
Anexos.....	159

Índice de figuras

Figura 1 - Abordagens plurais.....	21
Figura 2 - Animação da leitura do livro “ <i>O amigo especial do Gui</i> ”.....	55
Figura 3 – Atividade “ <i>O meu nome gestual</i> ”.....	56
Figura 4 – Atividade “ <i>As cores do arco iris</i> ”.....	56
Figura 5 – Atividade “ <i>Os animais</i> ”.....	58
Figura 6 – Atividade “ <i>Olá como estás?</i> ”.....	59
Figura 7 – Atividade “ <i>Dominó humano dos números</i> ”.....	59
Figura 8 – Atividade “ <i>Bingo gestual dos números</i> ”.....	60
Figura 9 – Atividade “ <i>Jogo: Memória de “elefante”</i> ”.....	60
Figura 10 – Atividade “ <i>Jogo de memória: Alfabeto</i> ”.....	61
Figura 11– Atividade “ <i>Alfabeto gestual das tampinhas</i> ”.....	62
Figura 12 – Atividade “ <i>Dominó dos frutos</i> ”.....	62
Figura 13 – Fases do processo de investigação-ação	71
Figura 14 – Planta sala de aula no início do ano letivo	78
Figura 15 – Planta da sala de aula no final do estágio	79
Figura 16 - Folha de avaliação da sessão	92
Figura 17 – Tabela avaliação bem-estar, implicação e participação	101
Figura 18 – Tabela avaliação de uma sessão	102
Figura 19 - Fases da análise de conteúdo.....	107
Figura 20 – Avaliação da sessão 1 pelos alunos.....	122
Figura 21- Avaliação da sessão 1 pelos alunos.....	122
Figura 22 – Avaliação da sessão 2 pelos alunos.....	130
Figura 23 - Desenho do aluno sobre o projeto.....	134
Figura 24 - Desenho do aluno sobre o projeto.....	134
Figura 25 - Inquérito realizado na 3ª sessão.....	136
Figura 26 - Inquérito realizado na 3ª sessão.....	136

Índice de fotografias

Fotografia 1 - Apresentação da mascote.....	91
Fotografia 2 - Alunos a ouvir a história.....	93
Fotografia 3 - Arco-íris das línguas no quadro	94

Fotografia 4 - Aluno a construir o arco-íris das línguas.....	94
Fotografia 5 - Arco-íris das línguas completo.....	94
Fotografia 6 - Leitura da história acompanhada por uma intérprete de L.G.P.....	95
Fotografia 7 - Alunos a jogar o “Jogo dos pares”.....	96
Fotografia 8 - Aluna com uma pista.....	97
Fotografia 9 - Aluna a intervir.....	116
Fotografia 10 - Alunos a gestuar a palavra Benfica em LGP.....	118
Fotografia 11 - Alunos a gestuar a cor vermelho em LGP.....	125
Fotografia 12 - Alunos a gestuar a cor amarelo em LGP.....	125
Fotografia 13 - Aluna colando cartão.....	126
Fotografia 14 - Aluno a identificar palavra.....	126
Fotografia 15 - Aluna exibindo cartaz completo.....	126
Fotografia 16 - Cartões expostos no quadro.....	127
Fotografia 17 - Alunos comparando os seus cartões com os do quadro.....	128
Fotografia 18 - Professora cooperante tirando dúvidas ao seu grupo de trabalho.....	128
Fotografia 19 - Leitura da história acompanhada por uma intérprete de L.G.P.....	131
Fotografia 20 - Alunos a gestuar a palavra crocodilo.....	131
Fotografia 21 - Alunos a gestuar a palavra macaco.....	132
Fotografia 22 - Alunos a jogar o jogo dos pares.....	132
Fotografia 23 - Alunos a jogar o jogo dos pares.....	132
Fotografia 24 - Alunos a realizarem o peddypaper.....	137
Fotografia 25 - Alunos a realizarem o peddypaper.....	137

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idades dos alunos da turma.....	80
Gráfico 2 - Habilitações literárias dos pais/enc. Educação.....	81
Gráfico 3 - Profissões dos pais/enc. Educação.....	82
Gráfico 4 - Avaliação da implicação, bem-estar e participação dos alunos na sessão 1.....	122
Gráfico 5 - Avaliação da implicação, bem-estar e participação dos alunos na sessão 2.....	129
Gráfico 6 – Avaliação da implicação, bem-estar e participação dos alunos na sessão 3.	133

Índice de tabelas

Tabela 1 – Apresentação geral dos projetos.....	89
Tabela 2 – Tabela de instrumentos de recolha de dados.....	98
Tabela 3 - Categorias de análise.....	111
Tabela 4 – Exemplos de tabelas de avaliação das dificuldades dos alunos	127
Tabela 5 – Exemplos de tabelas de avaliação das dificuldades dos alunos.....	127

Índice de anexos

Anexo 1- Planificação do projeto “A língua gestual vai à escola”.....	163
Anexo 2- Ficha de animação de leitura “O amigo especial do Gui”.....	177
Anexo 3- Ficha de animação de leitura “O som das cores”.....	183
Anexo 4- Ficha de animação de leitura “Um pé de vento”.....	189
Anexo 5- Perguntas e pistas da sessão nº4 “Peddy Paper”.....	191
Anexo 6- Tabela de avaliação das sessões (sessão nº2).....	193
Anexo 7- Tabela de avaliação das sessões (sessão nº3).....	195
Anexo 8- Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº1).....	197
Anexo 9- Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº2).....	199
Anexo 10- Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº3).....	201
Anexo 11- Inquérito da 1ª sessão.....	203
Anexo 12- Tabela de verificação de conhecimento da 2ª sessão.....	205
Anexo 13- Desenho final da 3ª sessão.....	213
Anexo 14- Inquérito final da 3ª sessão.....	217
Anexo 15- Tabela de siglas das transcrições.....	223
Anexo 16 – Lista de livros.....	224

Lista de siglas e abreviaturas

CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNEB	Currículo Nacional Ensino Básico

DA	Deficiência Auditiva
DLC	Diversidade Linguística e Cultural
EREBAS	Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos
LA	Language Awareness
LGP	Língua Gestual Portuguesa
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SDL	Sensibilização à Diversidade Linguística
SIE	Seminário de Investigação Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório de estágio enquadra-se no percurso da formação ao nível do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, mais especificamente no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional (SIE A1 e A2) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS A1 e A2) e foi realizado durante o ano letivo 2015-2016.

Este projeto desenvolveu-se em estreita articulação com a unidade curricular de PPS, tendo esta última o objetivo de contribuir para o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre a mesma. Nesta componente de formação fomos organizadas numa tríade tendo em vista a resolução partilhada e solidária das dificuldades decorrentes da prática e o desenvolvimento de competências interpessoais e profissionais.

A unidade curricular de SIE tem como objetivo ajudar a desenvolver competências no âmbito da investigação educacional de forma a auxiliar o desempenho profissional reflexivo, problematizador e crítico a partir de experiências da prática docente. No entanto, importa referir que este estudo não se reporta a todo o trabalho realizado na unidade curricular de PPS, consistindo antes no relato de uma experiência, mais especificamente, a implementação de um projeto de investigação num dos contextos em que nos inserimos (1º Ciclo de Ensino Básico), onde desempenhámos o papel de professoras-investigadoras.

O presente projeto tem como base a temática organizadora da unidade curricular de SIE, *Diversidade linguística e cultural*, a partir da qual poderíamos selecionar temáticas mais específicas que fossem ao encontro dos nossos interesses e das nossas preocupações no âmbito da PPS. Assim, este relatório tem como objeto o *papel da língua gestual portuguesa na educação para a diversidade linguística e cultural*, focando-se em duas grandes temáticas: a diversidade linguística, por um lado, e a língua gestual portuguesa, por outro.

Como é do senso comum, nos dias de hoje estamos em permanente contacto com outras línguas e culturas através das mais variadas maneiras, nomeadamente através dos meios tecnológicos, através dos crescentes movimentos migratórios, entre outros. É então de extrema importância, para que possamos conviver numa sociedade equilibrada e saudável,

que nos adaptemos à situação atual do mundo em que vivemos, onde grande parte das divergências existentes resultam da falta de compreensão, da falta de respeito por diferentes etnias, crenças, gostos, características, línguas, culturas.

Face a esta diversidade optámos por desenvolver o nosso trabalho em torno da língua gestual portuguesa com o intuito de sensibilizar os alunos para a língua e para o respeito pela diferença do Outro. Pensamos que, se os alunos ouvintes tiverem a possibilidade de aprender a língua gestual portuguesa, estaremos a contribuir para uma mudança muito importante, formando cidadãos mais justos e que se esforçam por integrar alunos de minorias comunicativas, linguísticas e culturais.

O principal objetivo deste relatório é dar conta de um processo de construção de conhecimento profissional sobre a língua gestual portuguesa, para que os alunos compreendam a sua importância para o enriquecimento da nossa cultura, bem como para a inclusão da comunidade surda.

A pertinência deste estudo prende-se, assim, com a necessidade de dar resposta à crescente diversidade linguística e cultural nos contextos educativos e de sensibilizar para a língua gestual portuguesa procurando desenvolver, nos alunos, competências no âmbito do relacionamento intercultural, através de atitudes de respeito e de valorização do outro.

Considerando que a inclusão de pessoas surdas ainda está muito aquém daquilo que seria de esperar, achamos pertinente trabalhar sobre este assunto de forma a consciencializar a sociedade para a realidade das pessoas com deficiência auditiva e para as suas dificuldades na vida quotidiana.

Torna-se claro que está nas nossas mãos divulgar, promover e valorizar esta língua, para alguns, ainda desconhecida. E é tendo em conta esta realidade de discriminação e preconceito que, no presente trabalho, damos especial atenção à necessidade de educar para a diversidade, tentando igualmente perceber o que ainda falta mudar para que as crianças surdas sejam incluídas e tenham as mesmas oportunidades que as crianças ouvintes.

Para tal planificámos, implementámos e avaliámos um projeto de intervenção-investigação que foi realizado numa turma do 1º ano de escolaridade, com 15 alunos, 8 dos quais de etnia cigana.

Assim, todo este trabalho foi orientado pela seguinte questão: *De que forma a sensibilização à língua gestual portuguesa, com recurso à literatura para a infância, pode educar para a diversidade linguística?*

Face a esta questão, delineámos como objetivos para a ação didática a desenvolver: a) promover a sensibilização à língua gestual portuguesa, recorrendo à literatura para a infância; b) compreender de que forma, ao sensibilizarmos para a língua gestual portuguesa, estamos a educar para a diversidade linguística; c) compreender como promover a inclusão das crianças surdas.

Para que se compreenda de forma mais clara o que se pretende, segue-se a apresentação da estrutura do relatório, que se divide em três partes: a fundamentação teórica, o estudo empírico e as conclusões, num total de quatro capítulos.

Na fundamentação teórica apresentamos dois capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Diversidade linguística e línguas minoritárias*, pretende-se perceber o que é a educação para a diversidade linguística e que processos e práticas devem estar inerentes a esta educação. Neste capítulo tentamos perceber ainda o que são línguas minoritárias, estabelecendo uma relação entre estas e a língua gestual portuguesa, bem como perceber a situação da comunidade surda como minoria linguística e cultural. O segundo capítulo apresenta-se com o título *A língua gestual e a educação das crianças surdas* e foca-se essencialmente na inclusão dos alunos com deficiência auditiva abordando aspetos relacionados com a língua gestual portuguesa e apresentando uma breve perspetiva histórica da LGP em Portugal. Para além disso, fazemos uma abordagem à escola inclusiva e à importância que a inclusão tem para estes alunos.

No que se refere ao estudo empírico, este divide-se igualmente em dois capítulos. No capítulo, intitulado *Metodologia e projeto de intervenção*, apresentamos a metodologia que foi utilizada neste estudo, uma metodologia de tipo investigação-ação, explicitando os instrumentos de recolha de dados utilizados e descrevendo o projeto de intervenção que implementámos com as crianças, apresentando algumas fotografias exemplificativas do mesmo. No capítulo, *Análise e interpretação dos resultados*, apresentamos as categorias de análise, assim como a análise e interpretação resultados de forma a compreendermos se atingimos ou não, os objetivos de investigação definidos procurando que nos preocupa.

Na última parte deste relatório apresentamos as *Considerações finais*, procurando refletir criticamente sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção, as estratégias utilizadas, a metodologia de análise dos dados e os resultados alcançados, bem como sobre o papel da professora, como investigadora da sua prática. Assim, nesta parte final refletimos sobre as complexidades e limitações do nosso estudo, procuramos fazer uma reflexão crítica sobre o projeto desenvolvido e sobre as aprendizagens realizadas.

Por fim apresentamos algumas sugestões de melhoria para futuros professores capazes de refletirem sobre a sua própria prática educativa, tendo em conta esta temática.

Capítulo I

Diversidade linguística e línguas minoritárias

Nota Introdutória

Sendo este um trabalho que se foca, essencialmente, em duas grandes temáticas – a diversidade linguística e cultural e a língua gestual portuguesa – achamos importante começar por tecer algumas considerações acerca da valorização de outras línguas que não as línguas dominantes.

Na sociedade contemporânea, e mais precisamente nas nossas escolas, confrontamos, cada vez mais, com a diversidade cultural, linguística e social dos alunos pelo que se torna absolutamente necessário que, nos primeiros anos de escolaridade, se promovam práticas de ensino orientadas para a promoção da igualdade e para o respeito da diferença e, consequentemente, que promovam atitudes e valores de solidariedade e respeito pelo outro combatendo o racismo, a xenofobia, a intolerância e a exclusão social. Assim a diversidade deverá ser encarada como um meio para o desenvolvimento e para o enriquecimento mútuo.

De acordo com Peres (2000)

“Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação anti-racista... porém, o nosso dia-a-dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade.” (p. 28).

Neste sentido é essencial que a escola aposte numa educação de igualdade, uma escola para todos, onde as crianças possam usufruir de “um ambiente linguisticamente rico para progredirem e desenvolverem as suas competências linguística e comunicativa.” (Garcia, 2002, p. 853).

É, por isso, necessário que tomemos consciência da emergência das sociedades multiculturais e do papel da escola na formação de cidadãos conscientes, intervenientes e participativos nos problemas que afetam a nossa sociedade.

Segundo Mateus (2011), Portugal foi considerado um país monolíngue, cultural e linguisticamente homogêneo, durante muito tempo. No entanto, esta característica foi posta em causa a partir “(d)o reconhecimento da importância das línguas minoritárias, declarado com abundância de argumentos por organismos internacionais, e as convulsões societárias

que deram ocasião a fluxos migratórios que transformaram a face da Europa” (Mateus, 2011, p.14)

De facto, nas últimas décadas temos vindo a assistir a grandes mudanças na nossa sociedade principalmente a nível linguístico e cultural.

No que diz respeito às línguas oficiais de Portugal é importante referir que para além da língua portuguesa, existe a língua gestual portuguesa e a língua mirandesa que só a partir de 1997 e 1999, respetivamente, foram reconhecidas como línguas que, detendo o estatuto de línguas minoritárias, conquistaram um espaço para o seu estudo, prática e ensino.

Apesar de estas línguas deterem o estatuto de línguas minoritárias estamos de acordo com Steiner quando este afirma que

“Não há línguas pequenas. Toda a língua contém, articula e transmite não só uma carga única de recordação vivida, mas também uma energia em evolução dos seus tempos futuros, uma potencialidade para o amanhã. A morte de uma língua é irreparável, reduz as possibilidades do homem. (...) A Europa morrerá efectivamente, se não lutar pelas suas línguas, tradições locais e autonomias sociais.” (Steiner, 2005, p. 50).

Por tudo o que já foi referido, consideramos que é fundamental preservar a diversidade linguística e cultural, mobilizando esforços a nível educativo e político para que tanto professores como alunos consigam (com)viver com a diversidade linguística hoje e no futuro.

Face ao exposto, importa-nos, num momento inicial deste capítulo perceber o conceito de educação para a diversidade linguística e cultural e as abordagens capazes de trabalhar esta mesma diversidade.

Posteriormente será explicitada a situação das línguas minoritárias e a situação da comunidade surda como minoria linguística e cultural.

1.1 Educação para a diversidade linguística e cultural

Segundo Souta (1997), assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural. (p. 93).

De facto, é do senso comum que o mundo atual se encontra em constante mudança e, por consequência, a diversidade linguística e cultural é uma realidade no nosso dia a dia.

Para fazer face a esta diversidade linguística e cultural, que encontramos em diferentes lugares incluindo nas nossas escolas, é importante que se dê primazia a uma educação que seja capaz de acompanhar e de se ajustar a essa mudança.

No seguimento deste pensamento, o papel do professor e da escola é essencial para uma inter-relação entre as diferentes línguas e culturas existentes na escola. Se esta é a realidade que neste momento temos, então, há que a compreender e transformar o que for necessário, para a plena inclusão e êxito dos alunos, qualquer que seja a sua língua, cultura ou origem social.

Face a este pressuposto, espera-se que a escola promova a igualdade de oportunidades. Tal como é referido no programa de português língua não materna:

“A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o fator essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.” (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

Em consequência desta realidade cabe à escola e à sociedade:

- repensar a educação em função da diversidade linguística e cultural, incentivando uma cultura de escola;
- flexibilizar as práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos e mobilizando os seus conhecimentos linguísticos e outros, de modo a facilitar o acesso ao currículo comum;

- garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível socio-afetivo;
- garantir a participação dos alunos enquanto cidadãos de direito próprio, obrigados aos mesmos deveres e com os mesmos direitos que os cidadãos nacionais;
- criar condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem.

Estas condições e estruturas deverão assegurar a integração de todos os alunos e o acesso ao currículo de forma faseada para aqueles alunos cujas necessidades de aprendizagem os situam na fase de iniciação à língua. (Ministério da Educação, 2005).

Torna-se, assim, urgente fomentar uma educação para a diversidade linguística e cultural procurando consciencializar os mais novos para a diversidade que caracteriza a sociedade atual, preparando-os para assumirem atitudes de superação de preconceitos, respeitando e valorizando as diversas culturas e línguas. Para fazer face a este pressuposto, é importante que se comece desde muito cedo a levar as crianças a pensar e a aceitar esta diversidade.

De facto, podemos verificar que a Lei-Quadro da educação pré-escolar (1997) determina como princípio geral que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 15)

Segundo este princípio geral, a escola constitui-se como uma instituição que tem por função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências.

Dizer que uma escola é para todos, significa que temos de ter em conta a diversidade cultural que existe na mesma, e ter em atenção as diferenças de Língua, religião, costumes, etc.

Para Sá (2001)

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus

atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum. (Sá, 2001, p.15)

Portanto, perante o panorama atual do mundo, é essencial que saibamos conviver com o outro, independentemente da sua língua e da sua cultura.

Até ao momento temos vindo a refletir sobre a necessidade de se educar para a diversidade linguística e cultural, contudo, torna-se importante refletir em que consiste este tipo de educação. De acordo com Andrade & Sá (2012), a educação para a diversidade linguística e cultural é uma educação que ambiciona tornar os sujeitos atentos às características do meio que os rodeia, nomeadamente atentos à forma como os sujeitos comunicam. Assim, os sujeitos comunicam através das línguas que, de acordo com o PNUD, são a questão mais assiduamente contestada nos “Estados multiculturais” sendo que reconhecer uma língua implica mais do que o seu uso. Assim o reconhecimento de uma língua “simboliza respeito pelas pessoas que a falam, pela sua cultura e pela sua inclusão integral na sociedade” (PNUD, 2004, p. 9).

De modo global, a educação para a diversidade linguística e cultural ajuda a combater a discriminação linguística e comunicativa e, por sua vez, a tornar os sujeitos e as comunidades mais solidárias (Andrade & Sá, 2012).

A educação para a diversidade linguística pressupõe o desenvolvimento da consciência, das aptidões cognitivas, estéticas, sensoriomotoras e permite construir representações e atitudes positivas face à pluralidade em geral. Para além disso, desenvolve a nível cognitivo, competências metalinguísticas e metacognitivas (capacidades de atenção, observação e de raciocínio), facilitando o domínio de outras línguas e, a nível afetivo, possibilita um outro olhar sobre as outras línguas, bem como o despertar o interesse e a curiosidade por outras línguas e seus falantes.

Assim, é fundamental que os professores realizem abordagens plurais, ou seja, “abordagens didáticas que usam actividades de ensino e aprendizagem envolvendo mais do que uma língua e/ou cultura. (Andrade, Lourenço & Sá, 2010).

Todos estes fatores anteriormente referidos pressupõem a construção de competência plurilingue, procurando sensibilizar as crianças desde cedo para a multiculturalidade presente na sociedade (Candelier, 2010, p. 5).

Desta forma as abordagens que permitem educar para a diversidade linguística e cultural constituem-se como “uma base para a mudança de atitudes” permitindo que as crianças

desenvolvam “estratégias cognitivas e metacognitivas que favoreçam globalmente as restantes aprendizagens curriculares” (Martins, 2008, p. 163)

Do ponto de vista histórico, a educação para a diversidade linguística e cultural provem do conceito de linguagem “*bridging subject*” (matéria ponte) através do currículo apresentado por Hawkins na Grã-Bretanha em 1974 e deu origem ao movimento *Language Awareness* (Martins, 2008).

O movimento LA foi iniciado por Eric Hawkins, no Reino Unido, na década de 80 do século XX. Este movimento surgiu no seguimento da reunião de um grupo de professores que tinha como objetivo incluir no currículo escolar conteúdos que fomentassem o desenvolvimento da consciência linguística. Esta abordagem didática surgiu como forma de lutar contra a iliteracia e os maus resultados em língua materna e línguas estrangeiras ao nível do ensino primário e secundário nas escolas britânicas.

Hawkins (1999) define o conceito de LA como um novo elemento do currículo que procura “to bridge the difficult transitions from primary to secondary language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects” (p. 4).

Este movimento tinha como objetivo facilitar a transição entre o ensino primário e secundário, tentando remediar as dificuldades que os alunos tinham na aprendizagem da língua estrangeira, procurando desenvolver competências metalinguísticas de forma a favorecer as aprendizagens escolares. No entanto, este movimento não teve reconhecimento institucional, tendo-se verificado a sua estagnação na Grã-Bretanha.

No que diz respeito aos outros países europeus, verificou-se que este movimento deu origem a várias iniciativas principalmente em França onde este movimento adotou o nome de *éveil au langage*. Paralelamente, na Alemanha e na Áustria foram feitas, também, abordagens baseadas neste movimento.

A partir deste movimento foram surgindo na Europa vários projetos que tinham como objetivo despertar o interesse pelas línguas e pela diversidade cultural. Dentre estes, destacamos o projeto *Janua-Linguarum* – Uma porta para as línguas, conhecido como *Ja-Ling*, que se desenvolveu entre 2000 e 2003, que tinha como principal objetivo difundir a abordagem *éveil aux langues* em diferentes países e contextos, incluindo Portugal (Candelier, Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lorinez, I., Meissner, F., Noguerol, A., & Schroder-Sura, A. 2012).

Este projeto consistiu em dar suporte educacional a professores na criação e aplicação de materiais didáticos que proporcionassem o contato com diferentes línguas e culturas. Em Portugal, esta abordagem surgiu com o nome de Sensibilização para a diversidade linguística e cultural aquando da participação portuguesa no programa DifCurEu (Diffusion dans le curriculum de L'éveil aux langues) e no projeto Ja-Ling, contando com a participação de um grupo de investigadores e formadores de professores da Universidade de Aveiro (Martins, 2008).

Desta forma, a educação para a diversidade linguística tem como finalidades o desenvolvimento de representações e de atitudes positivas tanto de abertura à diversidade linguística e cultural como de motivação para a aprendizagem de línguas. O desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística, meta comunicativa e cognitiva e o desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas).

1.2. As abordagens plurais na educação para a diversidade

Sendo a diversidade linguística e cultural uma realidade da nossa sociedade com tendência a crescer, é essencial que nos preocupemos em educar as crianças, desde os primeiros anos de escolaridade, para que adquiram um conjunto de saberes relativos não só às línguas, mas também às culturas de modo a compreenderem o mundo multilingue e multicultural em que estão inseridos, desenvolvendo atitudes de solidariedade, respeito e aceitação face ao que é diferente.

Como forma de responder a este desafio a escola tem como responsabilidade integrar a diversidade linguística e cultural, através dos seus atores educativos, com as suas práticas, de forma a sensibilizar os alunos para esta realidade, respeitando e preservando a diversidade do mundo.

Segundo Candelier et al, (2012) existem dois tipos de abordagens que podem ser utilizadas para a mudança de comportamentos linguísticos e culturais: as abordagens plurais e as abordagens singulares. As abordagens singulares distinguem-se das abordagens plurais pois são as abordagens que “le seul objet d’attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément” (p. 6), ou

seja são aquelas que têm como foco de ensino-aprendizagem apenas uma língua (ou cultura) de forma isolada. As abordagens singulares parecem ser, infelizmente, aquelas que ainda hoje são utilizadas em muitas escolas portuguesas. Se atentarmos, por exemplo, em aulas de uma língua estrangeira, não se estabelecem comparações com o português nem com qualquer outra língua. Pelo contrário, muitas vezes ouvimos os professores fazerem comentários que remetem para uma limitação/compartimentação bem definida entre as línguas, o que contraria as abordagens plurais onde o objetivo é desenvolver a competência plurilingue das crianças/alunos.

As abordagens plurais são definidas por Candelier, et al (2003) como

“Nous appelons **approches plurielles** une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire – entre autres buts – pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale” (2003, p. 19).

As abordagens plurais são, assim, abordagens didáticas que, no processo de ensino/aprendizagem de línguas, envolvem várias línguas ou variedades linguísticas e culturais em simultâneo, tendo como intuito o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo e da competência plurilingue dos indivíduos (cf. Candelier et al., 2003; Lourenço, 2013). Ou seja, as abordagens plurais não se focalizam sobre uma única língua, proporcionando deste modo uma educação para o plurilinguismo, o que implica o desenvolvimento de “capacidades de ordem (meta)linguística, (meta)comunicativa e (meta)cognitiva” (Lourenço & Andrade, 2011, p. 335).

Assim devemos trabalhar a diversidade linguística com as crianças seguindo abordagens distintas. Segundo Candelier et al. (2012), as abordagens plurais são 4: a didática integrada, a intercompreensão, a educação intercultural e a sensibilização à diversidade linguística.

Tendo como referência o CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, 2012), as abordagens plurais das línguas são:

- A abordagem intercultural;

- A intercompreensão, ou abordagem em que são estudadas várias línguas da mesma família, em paralelo – geralmente relacionadas com a língua materna;
- A didática integrada das línguas, ou abordagem didática mais conhecida já que está direcionada para ajudar os alunos a estabelecer ligações entre um número limitado de línguas, aquelas que estão no currículo escolar.
- A sensibilização à diversidade linguística, ou (l'éveil aux langues), abordagem que implica atividades com diferentes línguas que a escola não ambiciona ensinar.

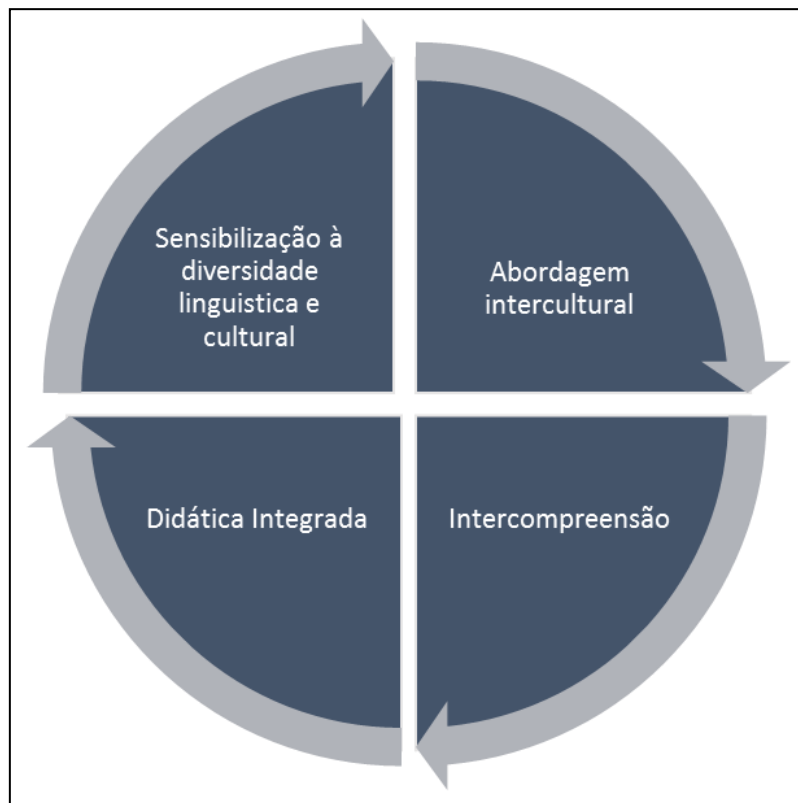


Figura 1- Abordagens plurais – imagem adaptada do CARAP

Conforme podemos verificar no esquema acima, estas abordagens estão interligadas e podem ser trabalhadas em simultâneo de forma a educar os alunos para outras línguas e culturas.

Na abordagem intercultural o objetivo principal é “desenvolver junto dos/as alunos/as, uma melhor compreensão das situações culturais presentes nas sociedades modernas, uma maior capacidade para comunicar com pessoas de outras culturas, atitudes mais adaptadas

a um contexto de diversidade [...]”, o que significa desenvolver uma competência comunicativa e intercultural. (Lourenço, 2013, p. 151); ou seja, a aprendizagem de outras línguas poderá proporcionar uma melhor qualidade de comunicação entre as pessoas, levando os alunos a compreender melhor certas culturas, aceitar as especificidades de cada uma, desenvolvendo, conseqüentemente, atitudes de respeito e valorização pelos Outros e pela diferença e favorecendo o relacionamento social e intercultural.

No que diz respeito à intercompreensão o principal objetivo é trabalhar em paralelo várias línguas da mesma família, normalmente da língua materna do aluno, ou de outras línguas já conhecidas e/ou aprendidas. Com esta abordagem pretende-se que o aluno desenvolva a competência comunicativa plurilingue, bem como a competência metalinguística, a capacidade de o sujeito-falante se apoiar sobre os conhecimentos de uma língua, para desenvolver conhecimentos em outras línguas e a confiança nas próprias capacidades de aprendizagem (cf. Candelier et al, 2012, p. 7). Esta abordagem plural tem semelhanças com a abordagem intercultural, uma vez que também valoriza os Outros e a diferença existente no mundo. Como veremos mais á frente esta abordagem também apresenta semelhanças com a didática integrada uma vez que proporciona uma relação entre diferentes línguas.

A didática integrada das línguas está relacionada com a criação de ligações entre um número limitado de línguas (e de culturas) cuja aprendizagem é requerida pelo currículo escolar. O objetivo é que os alunos, partindo da sua língua materna (ou língua da escola), construam conhecimentos de modo a facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira, para de seguida, utilizarem estas duas línguas de modo a facilitarem o acesso a uma segunda língua estrangeira (Candelier, 2012 et al, p. 6). Ou seja, o objetivo é utilizar a língua materna como uma ponte para tornar mais fácil a aquisição de uma primeira língua estrangeira e depois usar estas duas línguas para aprender uma segunda língua estrangeira e assim sucessivamente. Nesta abordagem, o contacto com línguas aprendidas anteriormente não é ignorado, favorecendo desta forma a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, na medida em que, o seu ensino pode começar num nível superior, possibilitando um avanço mais rápido na sua aprendizagem e um conteúdo mais rigoroso (Lourenço, 2013).

1.3 – Sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade

A abordagem didática sensibilização à diversidade linguística tem como principal finalidade despertar as crianças, desde cedo, para a diversidade de línguas que existem no mundo. Claro que esta diversidade não é uma novidade no nosso dia-a-dia, uma vez que, o mundo em que vivemos é cada vez mais globalizado, as migrações populacionais são cada vez mais comuns e os meios de comunicação social assim o permitem. De facto, o fenómeno da globalização veio possibilitar o contacto entre povos com diferentes línguas e culturas, tornando a sua existência mais próxima e evidente. Na nossa opinião, os meios de comunicação foram um dos fatores que mais contribuíram para este contacto entre diferentes povos, na medida em que a informação foi sendo cada vez mais difundida por diversos meios e línguas, permitindo dar a conhecer o Outro.

Perante o exposto, o que a sensibilização para a diversidade linguística e cultural pretende é que os pais, educadores, professores e demais pessoas que fazem diretamente parte do desenvolvimento das crianças, as ajudem a saber lidar com esta diversidade linguística (e cultural), encarando-a “como uma riqueza para todos/as e não como uma ameaça à sua identidade” (Lourenço, 2013, p. 158; cf. também Hawkins, 1999, p. 140). Assim, e indo ao encontro do que é referido por Candelier (2004; 2008), Lourenço (2013, p. 382) afirma que a SDL tem como objetivo principal, promover o contacto com um número diversificado de línguas e de variedades linguísticas que a escola não tem por obrigação ensinar, com o intuito de despertar para o mundo das línguas e culturas, motivar para a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva. Este número diversificado de línguas/variedades linguísticas é também ilimitado, já que o ideal será dar a conhecer às crianças qualquer língua/variedade linguística que desejem, sem nenhum tipo de exclusão ou desvalorização (cf. Martins, 2008). O importante é que o contacto com diversas línguas possa promover o respeito e a aceitação do Outro, inclusivamente das suas línguas e culturas (educação para a cidadania), o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a linguagem, permitindo tornar claros e conscientes os conhecimentos intuitivos e as competências em língua materna (ordem cognitiva), o desenvolvimento da competência

plurilingue e a motivação para aprender línguas (cf. Lourenço, 2013; Martins, 2008; Rijo, 2012).

Remetendo-nos para este último benefício mencionado, e relacionando-o com o anterior, o que se pretende com esta sensibilização, não é que as crianças dominem diferentes/muitas línguas, mas sim que desenvolvam a sua competência plurilingue e, assim, a rentabilizem na aprendizagem de outras línguas, desenvolvendo, consequentemente, a sua competência comunicativa (cf. Martins, 2008). A mesma autora refere, ainda, que o contacto com diversas línguas prepara o terreno para a aprendizagem de línguas estrangeiras, e Hawkins (1999) afirma que este contacto permite às crianças estabelecerem correspondência entre as palavras e os significados (aumento do repertório lexical e semântico), bem como compararem as novas línguas com a língua materna, percebendo semelhanças e relações entre elas (por exemplo, percepção do conceito de família linguística), sendo tal dificultado quando as crianças são educadas num ambiente monolingue.

Sendo esta uma abordagem plural, não é desejável que o contacto com diferentes línguas seja feito de forma isolada. Aliás, Hawkins (1999), citando Corder (1978), afirma que “it is... counter-intuitive to suggest that the second language learner starts from scratch” (p. 133). Em vez disso, deverá haver “transposição de competências parcelares em várias línguas com vista ao alargamento do repertório do aprendente”, sendo este “intimamente dependente das experiências linguístico-comunicativas de cada sujeito e múltiplo na sua composição e nas possibilidades de actualização em cada situação de comunicação plurilingue em que se vai desenvolvendo (envolvendo)” (Martins, 2008, p. 170).

Face ao exposto, podemos concluir que a SDL influencia o saber/conhecimento (savoir), o saber-fazer/capacidades (savoir-faire) e as atitudes (savoir- être) dos indivíduos, na medida em que visa, respetivamente, fomentar o desenvolvimento de saberes relativos às línguas e à linguagem, a transferência de competências metacomunicativas, metalinguísticas e cognitivas essenciais à aprendizagem de línguas e de outras matérias, e atitudes positivas face às línguas e culturas, permitindo uma abertura às línguas e aos seus falantes (cf. Candelier, 2004; 2008; Lourenço, 2013; Martins, 2008). Para terminar, estamos inteiramente de acordo com o que Hawkins (1999, p. 140) afirma:

I picture the ideal language curriculum, then, as a strong oak tree. It would have well-nourished roots in the primary school (confident mastery of mother tongue, education of the ear, “ouverture aux langues”, growing awareness of language), a robust trunk at secondary level in the apprenticeship in learning how to learn a language, and progressive awareness of what it means to see language as the instrument of everything by which we go beyond the animals. Finally, building on this carefully planned apprenticeship, post 16+, we should encourage a rich growth of branches, foliage, and even some exotic acorns, responding flexibly to society’s and to the individual’s adult foreign language needs, which cannot be predicted at any earlier age.

Tendo em conta o que já foi dito sobre a educação para a diversidade linguística e cultural, apresenta-se, seguidamente um subponto, onde se perspetivam as minorias linguísticas e a situação da comunidade surda como minoria linguística.

1.4 - Línguas minoritárias

O mito da Torre de Babel, identificado na Bíblia, conta que esta torre teria sido construída pelos descendentes de Noé na época em que se falava apenas uma língua. Os homens queriam construir uma torre muito alta de forma a alcançar o mundo dos deuses. Esta obsessão provocou a fúria de Deus que, por castigo, causou uma grande ventania, derrubando a torre e espalhando as pessoas pela Terra falando línguas diferentes, provocando a confusão e o caos. (Gênesis 11,1-9).

Este mito foi, talvez, a tentativa dos antepassados explicarem a existência de várias línguas no mundo. De facto, o mundo desde sempre foi habitado por diferentes povos, com línguas, culturas, valores e estilos de vida muito diferentes, sendo que, nos dias de hoje, esses diferentes povos estão, por várias razões, cada vez mais perto uns dos outros, criando relações entre si. No entanto a distribuição das línguas pelo mundo é muito desigual.

Atentemos no que o “Ethnologue”, site responsável pela identificação das línguas no mundo, nos diz acerca das línguas existentes no mundo. Segundo este site, atualmente a população mundial passa os sete biliões de pessoas e estima-se que existam mais de 7000 línguas vivas. (<https://www.ethnologue.com/>). Apesar de verificarmos esta grande

diversidade, algumas destas línguas correm um sério risco de serem extintas e esquecidas. Normalmente associamos a palavra extinção às espécies animais ou vegetais, no entanto, e segundo o site ethnologue existem atualmente 2444 línguas em vias de extinção desde o Manx, a língua indígena celta da Ilha de Man, no Mar da Irlanda, cujo último falante morreu em 1974 (e que, posteriormente, acabou por ser parcialmente recuperada) até algumas línguas índias da Amazónia.

Estima-se que, caso a morte das línguas continue ao ritmo atual, metade das línguas do mundo pode desaparecer até ao final deste século. Perante esta situação, torna-se necessário preservar o maior conhecimento possível sobre estas línguas, sendo nossa responsabilidade não as deixar “morrer” pois estas são o principal veículo de expressão de uma cultura. Se uma língua desaparece falha a transmissão de geração em geração implicando uma perda importantíssima e irrecuperável de conhecimentos, de história e cultura de um povo e de todo o seu património. Como frisou o diretor-geral da UNESCO, Koichiro Matsuura,

“a extinção de uma língua implica o desaparecimento de numerosas formas de património cultural imaterial, em particular, da preciosa herança constituída pelas tradições e expressões orais – poemas e lendas, além de provérbios e anedotas – utilizadas pela comunidade que falava tal idioma. Essa extinção prejudica também a relação que a humanidade estabelece com a biodiversidade porque as línguas veiculam numerosos conhecimentos sobre a natureza e o universo.” (<http://www.revistaplaneta.com.br/linguas-em-perigo/>) acedido em 5/6/2016.

Se nós vivemos numa sociedade global, com países diferentes, línguas diferentes, culturas diferentes, raças diferentes, personalidades diferentes, como é que podemos recusar a diversidade? Uma vez que o contacto com o Outro faz parte da nossa condição, como seres humanos, temos que o aceitar independentemente das suas diferenças, na certeza, porém de que também existem semelhanças.

É neste mundo, neste espaço de diversidades, que encontramos todas as condições necessárias para nos desenvolvermos. Compete-nos a nós administrar e cuidar de todos os recursos de que dispomos, de forma a garantir direitos e deveres iguais para todos os cidadãos. A língua faz parte da identidade e da cultura dos povos. Por isso, respeitar a língua do outro é respeitar o outro enquanto pessoa, cidadão que tem uma língua, uma cultura e uma personalidade próprias. Não existem línguas melhores ou piores, mais

importantes ou menos importantes. Todas as línguas são as melhores e as mais importantes para as pessoas que as falam.

Perante estes factos, a diversidade linguística e cultural que marca a nossa sociedade não deve constituir-se como um obstáculo à comunicação, mas sim uma fonte de enriquecimento e de compreensão que deve ser preservada entre todas as pessoas.

Quase todos os países têm um ou mais grupos minoritários nos seus territórios, caracterizados por uma identidade cultural, linguística ou religiosa própria e diferente da identidade da maioria da população. As relações harmoniosas que se estabelecem no seio das minorias e entre as minorias e a população maioritária, assim como o respeito pela identidade de cada grupo, constituem bens valiosos para o desenvolvimento das sociedades atuais.

A Europa, continente que habitamos, apresenta, também, um quadro linguístico diverso, sendo considerado um

“Continente complexo (...) de povos e línguas tão diversas, de culturas que se cruzam e interesses que se casam, de riquezas que se esgotam e de fragilidades que se tornam riquezas, de fronteiras que desaparecem enquanto outras renascem e outras ainda parece que se inventam” (Siguan, 1996, p. 10).

Ainda segundo este autor,

“os Estados europeus não só apresentam uma grande variedade de situações linguísticas, quanto à importância das línguas minoritárias ou das variedades dialectais no seu território, como apresentam igualmente uma grande multiplicidade de políticas linguísticas que aplicam a fim de responder a esta variedade” (Siguan, 1996, p. 77).

Mas então o que podemos entender por línguas minoritárias? Segundo a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias definem-se como línguas minoritárias aquelas que:

“i. Sejam utilizadas tradicionalmente num determinado território de um Estado por nacionais desse Estado que constituam um grupo numericamente inferior à restante população do mesmo Estado; e

ii. Sejam diferentes da(s) língua(s) oficial(is) desse Estado;”

(https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf)

Esta definição vai ao encontro da definição de minorias linguísticas. No entanto não é fácil definir minoria linguística.

De facto não existe uma definição consensual sobre este conceito. De acordo com Sousa 2014 baseando-se em vários autores como Capotorti; Deschenes; Eide, entre outros pode definir-se como minoria

“um determinado grupo de pessoas que vivem e residem num Estado, numericamente inferior e/ou estando numa posição de vulnerabilidade e não dominante em relação à maioria da população, com características próprias que diferem da maioria da população do Estado onde vivem; os seus membros identificam, de forma expressa ou implícita, as particularidades, nomeadamente de origem linguística, cultural, religiosa ou étnica, comuns entre si, que pretendem, ativa e passivamente, manter, conservar e promover.” (Sousa, 2014, p. 40).

Então, para definirmos minoria linguística podemos pegar na noção de comunidade linguística.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos no art.º 1º., uma

“comunidade linguística é toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. (...) Uma comunidade linguística histórica no respetivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como uma área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua.” (Sousa, 2014, p. 45).

No que diz respeito a Portugal, para além da língua portuguesa que se constitui como uma língua maioritária e sendo a língua oficial de Portugal, podemos encontrar duas outras línguas oficiais, mas neste caso consideradas como línguas minoritárias – a língua gestual portuguesa e o mirandês.

No que concerne à língua mirandesa, esta foi reconhecida como língua oficial pela Lei nº 7/99 de 29 de janeiro de 1999. A língua mirandesa é falada na região nordeste de Portugal mais precisamente nas aldeias do concelho de Miranda do Douro. A área ocupada pela região onde se fala o mirandês tem à volta de 500 km² de superfície e situa-se na fronteira com a província espanhola de Zamora. O mirandês é também falado por muitos mirandeses que imigraram para as principais cidades do país ou que emigraram para o estrangeiro.

Na cidade de Miranda do Douro não se fala mirandês, segundo alguns autores desde o início do século XVII, mas a língua tem vindo a regressar à cidade através de pessoas das aldeias que, nos últimos anos, aí têm vindo a fixar residência.

Apesar de já não se falar mirandês nessa região mais vasta, ainda pode falar-se de uma cultura comum, em particular na área correspondente à medieval Terra de Miranda.

No que diz respeito à língua gestual portuguesa, esta é utilizada para a comunicação com e entre as pessoas surdas. Esta língua será abordada no segundo capítulo de uma forma mais detalhada.

Perante as definições expostas anteriormente será que podemos considerar a comunidade surda como uma minoria linguística e cultural? De facto podemos considerar que a língua gestual portuguesa e a sua cultura não é importante apenas para a minoria surda. A sociedade ouvinte maioritária também tem muito a beneficiar na medida em que ao aceitar e reconhecer a existência de línguas e culturas diferentes das maioritárias, torna-se cada vez mais inclusiva e capaz de aceitar o diferente, seja qual for a língua que se use ou as especificidades decorrentes disso. A sociedade que aceita a diferença, torna-se mais acolhedora, menos opressiva e menos massificadora e acaba por criar alternativas e meios para a manutenção do bem estar de todos, promovendo a humanização das pessoas.

Capítulo II

A língua gestual e a educação das crianças surdas

Nota introdutória

Neste segundo capítulo temos como principal objetivo perceber a importância da escola inclusiva na educação das crianças surdas. Para tal, serão abordadas três dimensões que se prendem com os temas deste relatório de estágio: a importância da escola inclusiva, a língua gestual portuguesa e a literatura para a infância como recurso à sensibilização à diversidade linguística e cultural e, para finalizar, alguns recursos didáticos com vista à sensibilização à língua gestual portuguesa.

Face à diversidade que encontramos na nossa sociedade cabe às escolas encontrar respostas para fazer face às diferenças de forma a garantir a equidade e a qualidade no ensino para todos. Face ao exposto, e na procura de compreender melhor a situação da criança surda nos dias de hoje, importa perceber, antes de tudo, o que se entende por escola inclusiva e como se processa a inclusão das crianças surdas na escola.

Posteriormente faremos uma breve caracterização da surdez, a que se segue uma abordagem à língua gestual portuguesa, fazendo uma breve caracterização da mesma, bem como referindo a sua evolução histórica. Faremos, ainda, uma breve síntese sobre a importância da literatura para a infância como recurso para a educação das crianças surdas e, por fim, apresentaremos um pequeno guia de livros e atividades que podem ser usados para sensibilização à língua gestual portuguesa.

2.1 Notas em torno de uma escola inclusiva

São muitos os momentos e os documentos que preconizam e defendem o direito que todas as crianças têm, sem exceção, no âmbito da educação. O direito de todas as crianças, independentemente de possuírem algum tipo de deficiência, estudarem nas escolas da sua área de residência, o direito de viverem com as suas famílias e de participarem na sua comunidade é, antes de mais, um direito de qualquer ser humano e que está consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948.

A inclusão de pessoas com deficiência é um direito incontornável que é eloquentemente sintetizado na Declaração de Salamanca, em 1994. Esta, na opinião de Rodrigues (2001) “é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva”.

No entanto, e reportando-nos especialmente à pessoa com deficiência auditiva, podemos observar que ainda existem algumas características na nossa sociedade que nos dizem o contrário. De facto, apesar de cada vez mais, observarmos campanhas e leis a favor da inclusão, assistimos muitas vezes à intolerância face às diferenças do Outro. Não é incomum termos sentimentos ambíguos, como intolerância, medo, piedade, preconceito..., quando nos deparamos com uma pessoa com deficiência. Estes sentimentos refletem-se, essencialmente, através dos comportamentos e ações que, muitas vezes, adotamos nas nossas relações com uma pessoa com qualquer tipo de deficiência, fruto dos estereótipos que nos acompanham. A escola inclusiva surge, assim, pela necessidade de incluir pessoas portadoras de alguma deficiência, visando a sua integração na sociedade.

A construção de uma escola inclusiva implica um enorme desafio nos dias de hoje pois é uma escola que aceita as diferenças e se adapta às características individuais dos alunos de modo a criar um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Segundo a *Declaração de Salamanca*

“...cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo sistema educativo”. (p. VIII-IX)

Esta nova ideia de educação vem provocar um corte com o sistema educativo tradicional oficializado. Passa a ter em conta a diversidade das crianças, cujo principal

objetivo é encontrar respostas que ajudem a melhorar o acesso ao conhecimento, da forma mais natural possível.

O conceito de inclusão tem vindo a sofrer uma evolução tanto a nível mundial como a nível político e social. De facto, desde 1976 que nos artigos 71º a 74º, da Constituição da República

(<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>) se defende a educação e a igualdade de oportunidades como direitos fundamentais. No entanto, só através da Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis) é que a educação especial foi considerada como parte integrante do sistema de educação tal como vemos no artigo 3º “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

Foi só a partir dos anos 90 que o regime educativo especial foi regulamentado pela Lei nº 319/91, de 23 de agosto (http://www.prof2000.pt/users/eb23seia/site%20antigo/ee_leis.html). Esta lei vem flexibilizar o processo de ensino/aprendizagem, obrigando a escola a sofrer alterações de forma a poder dar resposta às características especiais dos seus alunos.

Neste sentido também o conceito de educação inclusiva surgiu consignado na Declaração de Salamanca, em 1994, e tem como princípio fundamental:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.”; “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.” (Declaração de Salamanca, 1994, artº. 7)

Presentemente, a publicação da Lei nº 21/2008, de 12 de maio (primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm) afirma, no capítulo 1 no artigo 1.º que:

“A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.” (Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

Nos últimos anos, a escola tem vindo a preocupar-se em criar melhores condições de forma a poder garantir, a todos os alunos com ou sem NEE, uma boa formação de base. Neste sentido, temos vindo a assistir a uma crescente preocupação em procurar modelos de ensino/aprendizagem que levem à implementação de práticas inovadoras de forma a construir uma escola mais capaz e mais humana e que ofereça a todos aprendizagens realmente relevantes. Neste sentido a escola inclusiva pretende educar todos os alunos e assegurar-lhes sucesso, eliminando atitudes discriminatórias, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e coesa. No entanto, Rodrigues (2003, p. 91) levanta uma questão sobre a escola inclusiva que nos parece pertinente, “poderá haver uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?”. De facto, não é possível existir uma escola inclusiva quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva. Ainda nos dias de hoje, na nossa sociedade, frequentemente, as pessoas com algum tipo de dificuldade são discriminadas. Assim, Rodrigues (2003, p. 91) sugere que se utilize a expressão “educação inclusiva” em vez de “escola inclusiva” por entender que a escola não se pode “balcanizar” ou fechar criando “paraísos” afastados da comunidade.

A educação inclusiva assume, assim, um papel relevante pois procura minimizar toda e qualquer tipo de exclusão. Segundo David Rodrigues a exclusão “tornou-se uma espécie de epidemia do início deste século: assustadora como a peste, altamente contagiosa e de cura pouco provável” (Rodrigues, 2006, p. 9). Contudo, “uma sociedade sem exclusões é, para nós, um vislumbre. Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões” (Santos & Paulino, 2006, p. 12).

A educação inclusiva apoia os deficientes numa educação especial, sendo esta o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com alguma deficiência, ou seja, de pessoas com necessidades educativas especiais.

A Educação Especial é uma educação preparada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. No entanto, é necessário admitir que a escola regular nem sempre consegue oferecer uma resposta capaz de atender as diversas necessidades desses sujeitos. A educação especial lida com fenómenos de ensino e aprendizagem diferentes dos da educação regular, pelo que exige uma formação especializada por parte dos profissionais, nomeadamente técnicos, professores e educadores com formações especializadas que podem/devem trabalhar na educação especial, como, por exemplo, e no caso das crianças surdas, o intérprete da língua gestual.

Assim, pode-se entender que, quanto mais diversificada e heterogénea for a turma mais benefícios trará para todos, uma vez que cada criança traz consigo um conjunto vasto de vivências, culturas e quando se relacionam uns aos outros aprendem com muito mais facilidade, incluindo a aceitar as diferenças.

Como podemos concluir, uma escola direcionada para a educação especial tem de contar com materiais, equipamentos e professores especializados. As escolas precisam de se adaptar, caso pretendam ser inclusivas. Cada vez mais, existem escolas a adaptarem-se e a procurarem tornar-se inclusivas. A criança com necessidades educativas especiais (ou a sua família) pode optar, assim, mais facilmente pela escola onde pretende que a criança estude ou seja educada.

2.2 Inclusão da criança surda

A inclusão da criança com deficiência auditiva/surdez na sala de aula necessita que se faça uma boa preparação tanto da criança quanto da escola, para que ambos se sintam habilitados a participar dessa inclusão. A comunicação é a primeira das várias barreiras que o professor encontra quando se depara com um aluno surdo na sua sala de aula. Para que a inclusão da criança surda na escola regular seja efetiva é necessário ter em conta alguns aspetos, nomeadamente a nível da integração, da comunicação, do conteúdo, das

metodologias, das relações sociais, dos materiais pedagógico-didáticos e da avaliação dos alunos surdos. Assim, segundo Bautista (1997), a nível da integração, deve-se ter em conta que a informação que o aluno surdo recebe é-lhe alcançável através da visão: leitura labial, informação escrita, informação do quadro de expressões faciais, corporais, entre outros e, por tal motivo, a posição do aluno surdo na sala de aula deve permitir-lhe olhar diretamente e de frente para o professor diminuindo, assim, o seu esforço na leitura labial e dando-lhe a possibilidade de utilizar pistas visuais. O professor deve também possibilitar ao aluno Surdo a orientação relativamente aos companheiros, segundo a atividade a realizar. Um outro fator a ter em conta é não expor a criança de frente para a luz, uma vez que ela conseguirá ler melhor nos lábios se a luz estiver por trás. Importante também é que o ambiente onde o aluno se insere seja calmo e esteja longe de zonas ruidosas.

A criança surda deve estar devidamente informada de tudo o que se passa ao seu redor. O professor deve assegurar-se sempre que o aluno surdo compreende as regras e normas partilhadas pela turma, tal como as possíveis modificações de atividades, modificações de horário, atividades extracurriculares, entre outros aspetos, sendo necessário que essa informação seja apresentada por escrito.

No que diz respeito à comunicação é necessário obedecer a algumas regras essenciais para trabalhar com o aluno surdo. Assim, e segundo Bautista (1997), é essencial que o professor esteja sempre em frente do aluno, para permitir a leitura labial, não devendo voltar-se para o quadro enquanto fala ou passear de um lado para o outro à medida que explica um conteúdo ou tarefa. Importa ainda referir que deve ser preocupação do professor falar pausadamente e de forma clara.

O professor deve verificar se o aluno segue corretamente a sequência da explicação, colocando, por exemplo, questões sobre o conteúdo exposto e sobre as dificuldades encontradas na compreensão do tema ou dos conteúdos, etc. É importante que o professor e os colegas consigam perceber qual a melhor forma de comunicar com o aluno surdo.

Relativamente aos conteúdos, deve-se ter igualmente em conta alguns aspetos importantes nomeadamente o professor deve planificar e ter em conta vocabulário novo que vai utilizar bem como alguns termos técnicos que o aluno surdo possa ter mais dificuldade em perceber. Para colmatar estas possíveis dificuldades o professor poderá criar um documento escrito com os conteúdos que vai lecionar de forma a dar ao aluno surdo mais possibilidades de perceber os temas ou a aula na sua globalidade. Se o

professor notar que o aluno surdo está com dificuldades em perceber o seu discurso, deve reformular e explicar por outras palavras.

No que à metodologia diz respeito há também alguns aspetos a ter em conta. Podemos destacar por exemplo o cuidado de colocar o aluno surdo junto de um colega com facilidade em tomar apontamentos, para que o aluno surdo consiga, simultaneamente, ir copiando as informações.

Relativamente às relações sociais, o professor deve proporcionar o trabalho em pequenos grupos, já que este beneficia a relação e participação social do aluno surdo. Para além disso o professor deve facilitar aos colegas do aluno surdo, informação simples e objetiva acerca da surdez, da sua normalidade e das suas implicações.

No que ao material diz respeito, Bautista (1997) diz que os apoios visuais são vantajosos, devendo fazer-se uso de retroprojektor, uso do quadro, de documentos escritos, de quadros sinópticos, de gráficos, etc. O professor, quando utiliza o quadro para transmitir informação, deve fazê-lo de forma ordenada e cedendo sempre indicações ao aluno surdo, para que este consiga seguir a informação. O professor poderá assim, sublinhar as palavras mais importantes, assinalar com o dedo, utilizar cores distintas, entre outras estratégias.

Finalmente, no que diz respeito à avaliação, Bautista (1997) afirma que se torna necessário ter em conta alguns aspetos importantes, nomeadamente: cuidar em avaliar os alunos surdos na mesma base dos alunos ouvintes e adotar uma avaliação contínua.

Qual a importancia de incluirmos a criança surda na escola regular? Sem dúvida que a inclusão da criança surda vai permitir que este a tome contacto com a sociedade e com o mundo em que vive, incluindo outras culturas existentes na escola. Para além disso, os alunos ouvintes também beneficiam desta inclusão, uma vez que, ao contactarem com os alunos surdos, aprendem que somos todos diferentes e, por isso, devem respeitar a diversidade, aceitar o Outro e conviver com a diferença, ou seja, aprendem que independentemente de serem diferentes têm sempre alguma coisa de valor para dar e receber uns aos outros.

Segundo Silva (2009), o caminho percorrido até à inclusão foi marcado por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram um papel extremamente importante na introdução progressiva da inclusão. De salientar, a *Declaração Mundial de Educação* para todos (1990), as *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência* (1993), a *Declaração de Salamanca* (1994), a *Carta de Luxemburgo* (1996), o

Enquadramento da acção de Dakar (2000), a *Declaração de Madrid* (2002) e, mais recentemente, a *Declaração de Lisboa* (2007). De notar que, o movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada por 92 países e 25 organizações internacionais que se comprometeram a introduzir o princípio fundamental das escolas inclusivas.

A inclusão permite também um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interações estabelecidas entre essas crianças e as outras. Prepara a criança para a vida em sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização a nível educacional, social e ocupacional. (Correia, 2008)

Por fim, a inclusão contrapõe-se à exclusão, na medida em que a escola inclusiva possibilita aos alunos a interação, a cooperação e o respeito pela diferença, combatendo os aspetos negativos da exclusão que, por vezes, são patentes nas crianças que vivem fechadas no seu mundo, sem interagirem com as outras crianças não sendo preparadas para a vida futura na sociedade.

2.3 Caracterização da surdez

A chegada de uma criança é um dos momentos mais felizes na vida dos pais. Depois do nascimento da criança se o diagnóstico de saúde revelar que o bebé é portador de deficiência auditiva para os pais ouvintes, tal facto é causador de angústia e de grande inquietação. Há uma diferenciação entre Deficiência Auditiva (DA) e Surdez (Lane, 1996). A DA é a carência de audição, a capacidade de ouvir é insuficiente perante as tarefas realizadas pelo indivíduo (Nielsen, 2003). Esta insuficiência é uma lesão que se situa no ouvido e a criança torna-se inapta para ouvir os sons que a rodeiam (Correia, 2008). A DA é caracterizada por dois tipos: a temporária (que pode ser ultrapassada com ajuda médica) e a definitiva (que não consegue ser combatida com procedimentos médicos tendo a criança de aprender a viver assim durante toda a sua vida). A surdez está classificada em três tipos: surdez de transmissão, que se verifica quando existem problemas no ouvido médio e/ou externo, surdez neuro-sensorial, relativa a problemas no ouvido interno ou nervo auditivo,

e mista, quando se verificam os dois tipos anteriores (Nunes, 1999; Ricou, 2006). De acordo com os mesmos autores o maior predomínio das deficiências auditivas nas crianças são de transmissão e, na maioria, são temporárias e reversíveis com tratamento adequado. A surdez neuro-sensorial é permanente, podendo, no entanto, ser compensada. Este tipo de surdez pode ser congénita ou adquirida e é provocada por uma lesão do ouvido interno ou do nervo acústico.

A predominância da surdez infantil é aproximadamente de 1 em 1000 crianças. Destas, 95% são filhos de pais ouvintes (Ricou, 2006). No entanto, como a origem da surdez só em 30 a 60% dos casos se deve a fatores hereditários, isto significa que “a maioria dos surdos é filha de pais ouvintes e que uma grande parte dos surdos tem filhos ouvintes” (Afonso, 2007, p. 16). Carvalho (2007) crê que cerca de 95% das crianças surdas sejam filhas de pais ouvintes e Ruela (2000) fala-nos de 90% de crianças nessa situação.

O conceito de deficiência auditiva ou surdez implica a redução total ou parcial da capacidade de ouvir. Assim, em primeiro lugar é necessário sabermos um pouco sobre a constituição do ouvido. Este é constituído por três partes que se interrelacionam: o **ouvido externo**, que é composto pelo pavilhão auricular (orelha) – que recebe e encaminha o som para dentro do canal auditivo e pelo canal auditivo (canal auditivo externo) – que direciona o som para o ouvido; o **ouvido médio** que é formado pela membrana timpânica (tímpano) que transforma os sons em vibrações e por três ossos muito pequeninos denominados martelo, bigorna e estribo. Esta cadeia de três pequenos ossos (ossículos) transfere as vibrações para o ouvido interno; por fim, o **ouvido interno** que é constituído pela cóclea que contém líquido e "células ciliadas" extremamente sensíveis. Esses cílios das células são semelhantes a pelos e movem-se quando estimulados por vibrações sonoras, pelo sistema ou aparelho vestibular que contém células que controlam o equilíbrio e pelo nervo auditivo que envia sinais da cóclea ao cérebro (cf. http://www.netprof.pt/fisica_quimica/; Afonso, 2007).

Agora que sabemos como o ouvido é constituído, podemos dizer, de uma forma simples, que a audição funciona da seguinte maneira:

1. A entrada de sons no canal auditivo faz com que a membrana timpânica se mova;
2. A membrana timpânica vibra com o som;
3. As vibrações sonoras se movem através dos ossículos para a cóclea;
4. As vibrações sonoras fazem o líquido na cóclea se mover;

5. O movimento do fluído causa contração das células ciliadas. As células ciliadas criam sinais neurais que são captados pelo nervo auditivo. As células ciliadas de uma extremidade da cóclea enviam informações de som de baixa frequência e células ciliadas do outro extremo enviam informações de som de alta frequência;

6. O nervo auditivo envia sinais ao cérebro que interpretará como sons. (<http://www.medel.com/br/how-hearing-works/>consultado em 5/9/2015; Afonso 2007).

Tendo como base o conhecimento da constituição do ouvido e modo como se processa a audição estamos em condições de caracterizar a surdez. Assim, segundo Afonso (2007), a DA pode ser caracterizada em três aspetos fundamentais: as causas, o tipo e o grau.

No que diz respeito às causas, estas podem agrupar-se em três grupos: surdez hereditária ou genética; surdez congénita; surdez adquirida.

No que diz respeito à surdez congénita, esta pode ser adquirida durante a gestação devido a problemas de “natureza viral, bacteriana e tóxica, afetando o ser em gestação, através da mãe” (Afonso, 2007, p. 16). A rubéola, a toxoplasmose e a papeira são as principais causas víricas que podem causar a perda de audição. No que diz respeito a problemas de natureza bacteriana, a principal causa é a meningite. As causas de natureza tóxica devem-se essencialmente à ingestão de medicamentos que podem provocar anomalias. Quanto à surdez adquirida esta pode surgir no momento do parto ou em qualquer outro momento ao longo da vida.

Ainda no que diz respeito à surdez adquirida, é importante referir que esta pode ser pré-locutória ou pós-locutória dependendo da idade em que surja a surdez. Segundo Nunes (1998) a surdez pré-locutória surge antes da emergência da fala, ou seja, até aos 36 meses, tornando a reabilitação muito difícil ou impossível. A surdez pos-locutória surge quando a criança conseguiu já adquirir algum vocabulário e por esse mesmo motivo, tem alguma facilidade em se adaptar ao uso da linguagem comum.

Relativamente ao tipo, Afonso (2007) aponta três tipos de surdez:

- *surdez de transmissão ou condução* – quando existe uma lesão no ouvido externo (orelha ou pavilhão e canal auditivo externo) ou no ouvido médio (tímpano e ossículos). Pode ter como causas mais diretas um rolhão de cerúmen ou um corpo estranho no canal auditivo externo, assim como a não formação ou malformação do canal auditivo externo. A condução óssea é, em princípio, normal e a perceção da fala não está demasiado perturbada. O máximo de perda auditiva, em via aérea, situa-se nos 60 dB;

- *surdez neuro-sensorial ou de percepção* – quando existe uma lesão no ouvido interno ou nas vias e centros nervosos. Tem consequências bastante graves, pois afeta a capacidade de decodificação do som. Nestes casos, a perda auditiva é bastante considerável, sendo de realçar que um sujeito, com esta surdez, não consegue, sequer, escutar a sua própria voz;

- *surdez mista* – quando a lesão se situa no ouvido médio e interno, existindo afetação nos elementos de transmissão e percepção.

A melhor solução para superar estes tipos de perdas auditivas é apostar no desenvolvimento da linguagem escrita. Esta deverá incluir todo o material linguístico escrito e não somente a caligrafia ou a escrita, permitindo a decodificação através da leitura (linguagem recetiva). Seguindo esta linha de pensamento, Afonso (2008) refere o facto de os oralistas entenderem a linguagem escrita como uma base de apoio para a aprendizagem da língua oral, na medida em que esta tem características que permitem uma maior acessibilidade ao surdo. A linguagem escrita promove a memória visual para dados simultâneos, possibilitando às crianças dispráxicas (dificuldade no desempenho dos movimentos) um apoio para a sua articulação e percepção do significado, permite aumentar o tempo para a criança decodificar a mensagem, auxiliando na conceção de gestos e desenvolvendo o processo de memorização, auxiliando na interpretação gradual do conteúdo e no entendimento da mensagem (Afonso, 2008). Desta forma, a criança surda passa por um processo de aquisição da leitura semelhante ao método através do qual o ouvinte aprende a sua primeira língua falada, resultando numa interligação entre o ato de falar e o ato de escrever. Assim, a leitura deve ser exposta e presenciada desde os primeiros anos de idade, de forma a facilitar a aquisição da linguagem oral e a tornar possível a existência de um código corrente entre surdos e ouvintes.

No entanto, este facto é muito mais complexo devido a diversos fatores, especialmente pelas dificuldades que o surdo tem no processo de decodificação do material escrito, como por exemplo a interpretação errada, a junção errada de palavras, a leitura automática, a incompreensão de pressuposições, de sentidos figurados, entre outros. (Van Uden 1977, in Afonso 2008) Neste sentido, os oralistas, de forma a minimizar estas barreiras, propõem uma estimulação precoce da leitura, como é o “Método materno-reflexivo” de Van Uden que visa o incentivo da criança surda, desde os dois anos e meio de idade, ao contacto com a linguagem escrita, a partir dos registos de linguagem oral, conduzindo à inter-relação entre estas duas formas de linguagem, funcionando como suporte uma da outra.

Uma outra forma de comunicar com a criança surda é através da língua gestual. Assim e de forma a se poder compreender melhor o que é a língua gestual, no ponto seguinte debruçar-nos-emos sobre esta língua.

2.4 Língua gestual portuguesa

A língua gestual portuguesa “deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos surdos.” (Ministério da Educação, 2007 p. 5).

As línguas gestuais surgiram entre as pessoas surdas, nos mais variados cantos do mundo, para darem resposta às suas características pessoais e sociais. Ao longo dos tempos, os surdos travaram grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura, até adquirirem o reconhecimento que têm hoje em dia.

Importa dizer que qualquer língua está, necessariamente, ligada a uma cultura e, por isso, quando nos referimos à língua gestual portuguesa, referimo-nos também à cultura surda. É através da LGP que as pessoas surdas “materializam a sua cultura visual preservando e transmitindo a sua herança cultural ao longo das gerações, enquanto grupo minoritário.” (Ministério da Educação, 2007, p. 9)

Assim, cada comunidade de surdos tem a sua própria língua gestual que surge no momento em que os surdos se juntam.

Sabemos que as interpretações sobre a surdez e sobre o indivíduo surdo não são as mais corretas e, frequentemente ouvimos expressões, como por exemplo, surdo-mudo e linguagem gestual. A língua gestual portuguesa está associada às pessoas que possuem deficiência auditiva. No entanto, ainda se cai no erro de as tipificar como surdas-mudas. Esta designação é antiga, mas vulgarmente atribuída à pessoa com surdez. O facto de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é uma outra deficiência, sem ligação direta com a surdez. Na verdade, a deficiência auditiva ou a surdez traduzem-se na incapacidade total ou parcial da audição. Esta incapacidade pode ocorrer durante a

formação do feto ou ser causada posteriormente. A mudez, por sua vez, é uma deficiência que indica incapacidade total ou parcial de produzir fala ou discurso verbal.

Também no que diz respeito à expressão “linguagem gestual”, esta é incorreta. Tal como o nome indica, a língua gestual portuguesa é uma “língua gestuo-visual com léxico, gramática e sintaxe próprias, que se foi desenvolvendo através da comunicação gestual” (Mesquita & Silva, 2008, p. 10). É, pois, uma língua composta por signos gestuais que exprimem uma palavra ou uma ideia, bem como pela expressão facial e corporal, que atribui ao mesmo gesto um significado diferente. Trata-se de um sistema de comunicação complexo e organizado que tem: vocabulário e gramática próprios; símbolos arbitrários, baseando-se assim na arbitrariedade e na convencionalidade dos signos; sistema linguístico; propriedades criativas e recursivas que permitem renovar a própria língua, uma vez que facilitam o surgimento de novas palavras; trata-se de um sistema em constante renovação e evolução.

“O homem nasce com a capacidade inata para a linguagem e a sua aquisição processa-se de forma natural, desde que esteja inserido num meio adequado.” (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 41). O processo de aquisição da linguagem é semelhante tanto na língua verbal como na língua gestual, diferenciando-se apenas a nível da produção e perceção. Na língua gestual, a linguagem exprime-se por gestos, geralmente associados em frases, “Por sua vez, os gestos são constituídos por queremas, (do grego «cher» que significa mão, os queremas das línguas gestuais são equivalentes aos fonemas (sons) das línguas verbais)”. (Amaral et.al, 1994, p. 58), e estes por sua vez são constituídos pelas unidades mínimas, tais como: configuração da mão, local de articulação, movimento, orientação e expressão facial/corporal.

Desta forma, para que se possa comunicar corretamente em língua gestual é necessário aprender as regras gramaticais, ou seja, é necessário aprender como os gestos se relacionam entre si.

No que diz respeito ao parâmetro da configuração da mão, e segundo Mesquita & Silva (2008), a mão dominante, no caso das pessoas dexas, será a mão direita e, no caso das pessoas esquerdinas, será a mão esquerda, pode adotar diferentes posições dos dedos, originando diversas formas. Estas configurações são usadas na execução de gestos icónicos (gestos com origem na representação mímica e que podem apresentar algumas semelhanças com a realidade representada) ou arbitrários (gestos sem origem na

representação mímica, apresentando elementos abstratos que não se assemelham à realidade) e de forma sequencial e/ou simultânea.

O parâmetro da orientação refere-se ao posicionamento da palma da mão. Este parâmetro está estritamente ligado ao parâmetro da configuração da mão, dando a indicação para que lado a palma da mão deve estar virada.

O local de articulação divide-se em dois níveis: o primeiro nível, sem contacto, corresponde a uma zona retangular imaginária e abrange a zona em frente à cabeça e ao tronco. No segundo nível, as várias partes do corpo (orelhas, pescoço, boca, queixo, etc.) servem de ponto de contacto para identificar o gesto.

No que concerne ao parâmetro do movimento, a mão dominante, ou ambas, podem mover-se pelo espaço e/ou pelos pontos de contacto. Os movimentos podem diferenciar-se em curtos, longos, lentos ou rápidos e suaves ou tensos.

O parâmetro da expressão facial e/ou corporal é imprescindível para dar sentimento ao gesto. A expressão facial se não for acompanhada de um gesto pode significar negação, medo, interrogação, afirmação. Existem também gestos que só pela expressão facial é que se distinguem, funcionando como elementos diferenciadores de significados.

A postura corporal também ocupa um lugar importante na língua gestual, podendo funcionar como ponto de referência ou assumindo atitudes que imitam as situações contextuais.

A Língua Gestual Portuguesa teve a sua origem em 1823 quando o rei D. João VI convidou um professor de surdos, o sueco Per Aron Borg, para que os surdos em Portugal tivessem uma educação como as outras crianças. Surgiu nesta altura o Instituto de Surdos, na Casa Pia de Lisboa, Centro Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, sendo “Nesta área [...] a maior instituição portuguesa, pautando a sua actuação, na última década, pela inovação pedagógica, sedimentada numa investigação profunda (Linguística e pedagógica), que permite aos surdos que acolhe o acesso pleno à educação, ensino e formação, com vista ao exercício pleno da cidadania.” (<http://www.casapia.pt/> consultado em 25/06/2015).

Após aquela data (1823), foram aparecendo outras escolas, em Portugal, para pessoas surdas e a LGP foi evoluindo através de gerações, sendo enriquecida com os encontros realizados pela comunidade surda. Mais tarde foram criados espaços informais para a aprendizagem da LGP surgindo assim, o primeiro grupo recreativo de surdos adultos no Porto em 1934. Em 1954 foi criado um grupo desportivo de surdos em Lisboa que

rapidamente se extinguiu. Mais recentemente foram surgindo associações locais que contribuem para a satisfação da necessidade de comunicação entre surdos, sendo através desses encontros que os surdos comunicam livremente.

Apesar de não se notarem semelhanças ao nível do vocabulário, o alfabeto da Língua Gestual Portuguesa e o da Língua Gestual Sueca (Svenskt teckensprak) continuam a revelar a sua origem comum.

Em Portugal, a comunicação através da língua gestual era proibida. Os surdos falavam entre si, através da língua gestual, clandestinamente pois não era reconhecida como língua materna das pessoas surdas. Apenas em 1991 é que o Ministério da Educação e o Secretariado Nacional de Reabilitação tomaram a iniciativa de criarem o Gestuário ou Dicionário da Língua Gestual Portuguesa, onde estão descritos cerca de mil gestos. Apesar disto, até 1997, os surdos portugueses eram encarados como pessoas “deficientes” que estavam dependentes de instituições de “reabilitação” e de “ensino especial”. Com todas estas atitudes era-lhes negada a igualdade de oportunidades e a equidade, no que diz respeito à aquisição e uso irrestrito da LGP.

A Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida como língua da comunidade surda pela *Constituição da República* em 15 de novembro 1997, data em que também foi criada a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa e Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas.

Nos termos da alínea h) do nº 2 do artigo 74º da *Constituição da República Portuguesa*, «na realização da política de ensino incumbe ao Estado (...) proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.»

A presença de um aluno que utilize a LGP como forma de comunicação numa sala de aula é um enorme desafio para o professor e para os colegas, uma vez que a comunicação oral, habitualmente, utilizada na aula, poderá ficar comprometida se estiver presente um aluno surdo e o professor não dominar a língua. Porém nem sempre é possível que todos os professores tenham acesso à formação em língua gestual, pelo que se torna importante a presença de um intérprete de língua gestual portuguesa na sala de aula.

Tendo em conta esta situação, foram tomadas medidas para ultrapassar esta dificuldade e proteger e valorizar a língua gestual portuguesa e os alunos surdos, nomeadamente através do Despacho 7520/98 de 6 de maio que define as condições para a criação e funcionamento das Unidades de Apoio à educação de crianças e jovens surdos nos

estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário (http://www.prof2000.pt/users/ecae_sever/legislacao.htm) bem como de acordo com o artigo 2º da Lei 89/99 de 5 de julho – consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa: “os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas.”

Para realizarmos este projeto foi-nos fundamental aprofundar o nosso conhecimento no âmbito da literatura para a infância, passando a apresentar este conhecimento no ponto que se segue.

2.5 A literatura para a infância na educação da criança surda

É na infância que ocorrem as maiores aprendizagens. Todos os dias, todas as semanas, a criança aprende qualquer coisa nova e armazena essa informação algures na sua mente. À medida que cresce, o cérebro desenvolve as fundações necessárias para o armazenamento de conhecimento e esta fase é crucial no desenvolvimento da criança. Desde muito cedo, a criança possui todos os mecanismos sensoriais que lhe permitem “ler” o mundo, por isso, a prática da leitura faz parte da nossa vida desde tenra idade, desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo que nos rodeia. Como afirma Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1982, p. 11) e é resultado do constante desejo da criança de interpretar, de decifrar, de perceber o mundo e as pessoas que a rodeiam, de buscar conhecimento e informação. No seu processo de desenvolvimento, esta busca é incessante e o livro e a leitura, nas suas mais variadas formas, tornam-se fundamentais, não só por proporcionarem conhecimento, mas também momentos de prazer.

É importante que esta relação entre a criança e o livro não seja descurada aquando da entrada para a escola onde se dá a aprendizagem formal da leitura. A par dos manuais, a criança deve continuar a ter acesso a livros lúdicos e a continuar a ouvir contar/ler histórias. Segundo Prole (n.d., p. 1), “a leitura literária, a leitura de estórias, é um instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura e simultaneamente, um

precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora” e esta (n.d., p. 1), exigindo a interação entre o leitor e o texto, daí que se deva apostar em projetos de promoção de leitura que se insiram no processo educativo da aprendizagem da leitura quando desenvolvidos em contexto escolar. Importa realçar que os projetos e as atividades de promoção de leitura, sejam eles desenvolvidos pelos familiares da criança, pelos educadores ou pelos professores, devem ter sempre como principal instrumento de ação o próprio livro. Este não pode ser abafado pelas atividades lúdico-festivas que muitos projetos apresentam. A acontecer, o objetivo a atingir estaria condenado ao fracasso pois a atividade esgotar-se-ia em si mesma, falhando o essencial: a leitura e o contacto entre a criança e o livro. Assim, quando se pretende promover a capacidade de leitura, as crianças devem participar ativamente nas atividades que envolvem a leitura do livro (atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura) e que funcionam como complemento e prolongamento da própria leitura, sendo orientadas pelo mediador de leitura que cumpre assim o seu importante papel de colocar a criança em interação com o livro, de estabelecer ou reforçar sentimentos positivos em relação à leitura e de aprofundar a compreensão leitora do seu público-alvo (Prole, n.d.).

A escola e a família são os dois maiores agentes educativos que exercem um grande impacto no desenvolvimento e formação das crianças e jovens. Por deterem um enorme peso e responsabilidade na educação torna-se imperativo que haja uma efetiva e articulada relação entre ambos, com vista à formação integral das crianças, preparando-as para serem cidadãos responsáveis, ativos e participativos.

A família constitui, sem dúvida, um poderoso e persistente agente de construção e de desgaste do relevo escolar”. Ainda, segundo Oliveira (2010, p.1) “a relação família-escola e a participação dos pais na vida da escola são referidas como mais-valias para o sucesso dos alunos e como tendo implicações em todos os atores educativos.” Embora sempre tenha havido uma certa relação de convivência, o diálogo entre os dois principais e decisivos atores do processo educativo das gerações futuras (escola e família) não tem sido tarefa fácil de conseguir ao longo dos tempos, não obstante Silva referir que

“o momento, sendo de encruzilhada, aponta, no entanto, para relações formalmente mais estreitas entre escolas e famílias, no sentido da sua universalização, o que pode contrastar com o estado das relações informais ou com a vantagem obtida pelos grupos sociais que demonstram junto da escola

uma maior capacidade para obter ganhos – escolares, mas também sociais – para os seus filhos”. (2010, p. 446)

Cartwright (2007) (apud Lages, 2007, p. 14) afirma que

“os bebés, meninos e crianças da pré-primária aprendem muita coisa essencial para a leitura antes de o ensino formal ter começado. Este conhecimento é adquirido através da experiência com a linguagem falada e com os livros (e outros materiais impressos). Sendo a linguagem escrita baseada na falada, a experiência das crianças com a palavra e com a conversação provê-as de conhecimento essencial que está na base do desenvolvimento da leitura.”

A família é a primeira referência do mundo a que a criança tem acesso e é com ela que estabelece as suas primeiras relações e vive as primeiras experiências a este nível, sendo de concluir, portanto, que “a emergência do gosto de ler, das práticas e dos hábitos de leitura está relacionada com a iniciação familiar no mundo dos livros” (Lages, 2007, p. 27). Assim, pais e restantes familiares deveriam ser os primeiros mediadores entre a criança e a leitura. Segundo Revoredo e Souza (n.d.), se a criança cresce num ambiente leitor, se tem acesso e contacto com livros, se lhe são lidas histórias, é possível que mantenha o gosto pela leitura. Este gosto será tão maior quanto maior for o número de livros em casa e importantes forem as pessoas que os introduzem nesse mundo. Por outro lado, se tal não acontecer, o processo de aprendizagem da leitura poderá dificultar-se. Hannon, mencionado por Mata (1999, p. 66), defende que “através de contactos [com material escrito e com a valorização deste] qualquer criança pode aprender coisas sobre a literacia antes de frequentar a escola e fora da escola”. O facto de uma criança que vem de um meio familiar onde os comportamentos de emergência de leitura são trabalhados se encontrar melhor preparada e mais completa para o processo formal de aprendizagem do que aquela que tem contacto com a leitura apenas quando chega à escola, enfatiza ainda mais o papel fundamental da família na mediação da leitura. Deste modo, a família deve disponibilizar livros de diversos formatos e materiais no quotidiano da criança, ainda que inicialmente funcionem apenas como brinquedos, para que esta desenvolva comportamentos emergentes de leitura, como por exemplo, o manuseamento das páginas, noções de direcionalidade, entre outros. Além de fornecer materiais diversos para que a criança entre em contacto com a escrita deve também promover a leitura com exemplos concretos de modo a que a motivação e o prazer sejam construídos e consolidados. Pellegrini e Galda 1994 in Lages, 2007, p. 14) “descobriram que as crianças desenvolvem a sua capacidade de reflectir e

falar sobre a língua através da interacção com os pais, com professores e com os seus pares mais competentes”. Contudo, muitas vezes o problema reside na falta de consciência da influência que a família pode exercer sobre as crianças no que toca ao gosto e à motivação pela e para a leitura. Além disso, falta também a noção de que a leitura não funciona apenas como instrumento de trabalho, mas também de prazer e de que este conceito é mais do que a descodificação de letras e palavras e que, por isso, a família também é importante na capacidade de compreensão da leitura. Se a família desempenha não só um papel importante como também determinante na aquisição de hábitos de leitura, este papel estende-se também e posteriormente às escolas que devem fundamentalmente “reforçar e reorientar as predisposições e práticas familiares, obrigando ao contacto com o livro nos programas disciplinares, facilitando a sua consulta nas bibliotecas escolares, e incentivando à leitura através dos professores” (Lages, 2007, p. 27). No entanto, uma vez que aprender a ler é um processo desgastante quer a nível físico quer cognitivo, “complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz” (Sim-Sim, 2001, p. 51), o apoio dos pais e restante família é essencial, como forma de estabelecer uma relação criança/livro associada ao jogo, à brincadeira, aos afetos e à cumplicidade. O papel da família enquanto mediador de leitura não pode terminar quando a criança entra na escola, onde aprende formalmente a ler, sendo que “a ajuda dos pais continua a ser necessária mesmo depois [da criança] ter aprendido a ler” (Bamberger, 2004, p.71). Daí a importância da literatura no meio familiar: ouvir histórias, contadas e recontadas pelos avós e pelos pais, estimula a formação da criança, enquanto sujeito social, reforçando os laços familiares e deixando coisas boas gravadas na memória.

A literatura para a infância tem, assim, um papel importante na educação das crianças, principalmente na fase das grandes descobertas e curiosidades. A literatura infantil trabalha o imaginário, a criatividade e estimula a linguagem. Assim, pais e professores devem explorar as numerosas visões possibilitadas pela leitura de textos literários, que levam as crianças a refletir, a questionar e a recriar situações reais.

Uma vez que o preconceito não é natural, por intermédio das personagens de histórias infantojuvenis a criança pode perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impossibilite o bom relacionamento, ou seja, por meio da leitura das histórias a criança pode inserir a personagem diferente no seu quotidiano de maneira natural e espontânea.

No caso das crianças surdas, estas passam pelas mesmas etapas que as crianças ouvintes no processo de aquisição de leitura e da escrita. Ou seja, as crianças surdas têm também a

capacidade de organizar representações simbólicas, de perceber desenhos, de reconhecer os formatos das letras, para chegar à forma convencional de aprendizagem da escrita e da leitura. Tal como as crianças ouvintes, as crianças surdas, para se desenvolverem, precisam de passar pelas etapas da aquisição de linguagem no seu tempo, com a sua língua visual, afim de não apresentarem atrasos no seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, podemos concluir que a literatura para a infância contribui para a inclusão da criança surda, respeitando a sua diferença de uma forma mais suave e de forma a todos poderem usufruir de novos conhecimentos oferecidos, de maneira lúdica através dos textos literários, ampliando o universo cultural da criança surda e da ouvinte.

Face ao exposto, e porque achamos importante que todos devemos saber comunicar em língua gestual, deixamos no ponto seguinte algumas propostas de materiais didáticos.

2.6 Proposta de materiais didáticos em língua gestual portuguesa

No início do nosso estágio sentimos alguma necessidade de conhecer melhor a forma como a deficiência é apresentada às crianças e jovens, através da literatura infantojuvenil. Um dos principais objetivos deste tipo de literatura é ser um instrumento para sensibilizar e valorizar a diversidade e as diferenças, mostrando às crianças que todos nós, de alguma forma, somos pessoas diferentes, mas iguais em direitos.

Assim achamos importante tentar perceber, a nível nacional, quais as obras editadas em LGP dedicadas aos alunos surdos.

Foi com alguma desilusão que percebemos que este tipo de literatura (com tradução em língua gestual) ainda se encontra numa fase muito embrionária. São poucas as editoras que vendem este tipo de literatura, mas, mesmo que tímidas, as conquistas devem ser valorizadas.

Numa pesquisa mais aprofundada podemos perceber que há uma preocupação generalizada em produzir obras destinadas ao público infantojuvenil cuja principal temática esteja diretamente ligada à questão da diferença, com a presença de temas como a velhice, com diferentes tipos de deficiência física e/ou mental, com questões de raça e de género, entre outros.

Numa altura em que todos nós nos preocupamos com a formação de novas gerações e olhamos, por vezes, com alguma apreensão para a sociedade que estamos a construir, creio que, pelos livros possamos tornar estas crianças especiais mais felizes. Assim, entendemos que a educação de uma criança com deficiência visual, auditiva, motora, mental, síndrome de Dawn, autista, paralisia cerebral, multideficiente, com perturbação da linguagem oral ou da escrita, hiperatividade... pode ser organizada como a educação de qualquer outra criança. A educação pode converter realmente a criança deficiente numa pessoa normal, socialmente válida, e fazer desaparecer a palavra e o conceito de "deficiente".

Face ao exposto, este item pretende ser um suporte para o trabalho didático de professores e educadores, que poderá ser implementado em qualquer escola, em qualquer sala de aula ou biblioteca de forma a permitir o desenvolvimento global dos alunos. Este suporte didático pretende, sobretudo, ser um fio condutor para que professores e educadores possam adaptar as atividades e recursos propostos, tendo em conta o contexto educativo e as necessidades, os níveis de desenvolvimento e os estilos de aprendizagem dos seus alunos.

Apresentaremos, de seguida, algumas propostas de atividades e materiais didáticos motivadores que nos parecem ser úteis e adequados para a sensibilização e aprendizagem da língua gestual portuguesa. Uma vez que as atividades propostas não se destinam apenas a uma turma, optámos por dividir as atividades em duas faixas etárias distintas, atendendo às capacidades e aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Assim, as atividades serão propostas para a faixa etária entre os 4 e os 7 anos e para a faixa etária entre os 8 e os 12 anos. Salientamos que as atividades e recursos didáticos serão devidamente identificados como sendo adaptados de jogos tradicionais ou de autoria de terceiros. Para além dos recursos didáticos e das atividades, apresentaremos também os livros que, atualmente, existem traduzidos em LGP, tendo nós utilizado três desses livros para o nosso projeto.

Lista de livros:

“Sou Asas” de Marta Morgada

“O segredo do sol e da lua” de Manuela Micaelo e Graça Breia

“O gato gatão poeta de profissão” de Graça Breia

“Dom leão e dona catatua” de Manuela Micaelo

“Um pé de vento” de Graça Breia


“O que é que se passa aqui” de Manuela Micaelo
 “Perdida de riso” de Graça Breia
 “Mamadu o herói surdo” de Marta Morgado
 “Luanda Lua” de Marta Morgado
 “O som das cores” de Paula Teixeira
 “O amigo especial do Gui” de Leonor Noronha e Clara Campos
 “O menino que tinha medo do escuro” de Susana Campos.

Podemos encontrar as sinopses dos livros no anexo 16.

Segue-se um conjunto de propostas de atividades que achamos serem úteis e adequados para a sensibilização à língua gestual portuguesa.

Atividades

Como primeira atividade, sugerimos que se faça a animação da leitura do livro “O amigo especial do Gui”. Assim:

<p>Animação da leitura do livro “<i>O amigo especial do Gui</i>” (atividade da nossa autoria)</p>	 <p>Figura 2- Atividade animação da leitura</p>
<p>A atividade de animação da leitura pode ser aplicada a ambas as faixas etária e tem o intuito de sensibilizar e introduzir o tema da surdez e da língua gestual portuguesa. Após a animação da leitura, o professor/ educador poderá iniciar uma conversa com as crianças perguntando, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Conheces alguém surdo? ☺ Já tentaste comunicar com essa pessoa? ☺ Como? 	

- ☺ Que tipo de sentimento ela desperta em ti?
- ☺ Se tivesses um colega surdo na turma o que farias?
- ☺ Achas que lhe podias ensinar alguma coisa ou ele/ela ensinar-te a ti?
- ☺ Conheces a língua gestual portuguesa?

A seguir a este diálogo o educador/professor poderá propor um jogo de mímica entre as crianças para tentarem perceber se conseguem entender o que estão a dizer. Em alternativa poderão utilizar alguns cartões com imagens e, um a um, os alunos retirarão de um saco (utilizar um saco opaco que contenha cartões com várias profissões, animais) um cartão e mimam a imagem correspondente.

Tratar estas questões com respeito sem, contudo, assumir uma atitude dramática, é um princípio para levar as crianças a refletirem e a terem conceções corretas como a de que a surdez não é necessariamente uma tragédia. Deve-se tratar o tema com naturalidade e adaptar a linguagem à idade das crianças. Com esta atividade pretende-se que as crianças percebam que mímica e LGP não são a mesma coisa.

“O meu nome gestual”

(atividade adaptada de agrupamento escolas de Ílhavo)



Figura 3- Atividade “O meu nome gestual”.

Esta atividade pode ser aplicada às duas faixas etárias (idades de 4/7 anos e 8/12 anos). Nela se pode começar por conversar com as crianças explicando o que é o nome gestual. Este pode ser atribuído a partir de uma característica física (sinal, cor dos olhos, cor do cabelo...), de um hábito (mexer no cabelo, roer as unhas...), da primeira letra ou do primeiro nome próprio (Estrela, Rosa,...), de um gesto para o apelido (Santos, Leite, Neves,...) ou ainda de uma característica da personalidade.

Após atribuírem, uns aos outros, o nome gestual, o professor/educador deverá distribuir pelas crianças uma folha de cartolina A4 para que desenhem o contorno da mão e a recortem.

De seguida, o professor/educador dará às crianças as letras do alfabeto gestual impressas, para que possam compor e colar, na respetiva mão, o seu nome gestual. De

salientar que, no caso das crianças mais pequenas, estas deverão ter a ajuda de um adulto.

Com esta atividade pretende-se que as crianças percebam a importância do nome gestual na cultura surda e conheçam algumas características e especificidades da cultura surda.

“As cores do arco iris”

(atividades nossa autoria)



Figura 4- Atividade “As cores do arco-íris”.

Estas atividades também podem, com adaptações, ser aplicadas às duas faixas etárias.

Atividade 1: Para iniciar o tema das cores, sugerimos que seja feita a animação da leitura do livro “O som das cores”. Para isso o professor/educador poderá fazer a leitura em voz alta da história. De seguida, sugerimos que se faça uma nova leitura, mas desta vez acompanhado pela transmissão do cd, que acompanha o livro, que conta a história em LGP, com o intuito de as crianças/alunos tentarem perceber /reter alguns gestos. Para os mais pequenos, o educador poderá enfatizar as cores na altura em que está a ser transmitido o gesto no vídeo. Posteriormente o professor/educador poderá promover uma breve conversa com as crianças para ver se estas conseguem identificar os sinais referentes às cores. No caso de não terem conseguido identificar todas as cores, o professor/educador deve ensinar os alunos/crianças a executar os gestos.

De seguida, o professor/educador deverá dar um tempo para as crianças experimentarem articular as mãos para executar os gestos das cores. Podem, por exemplo, fazer o gesto correspondente à cor da sua camisola ou o gesto da sua cor favorita.

Atividade 2: Uma outra atividade que pode ser realizada no âmbito desta temática é a realização de um trabalho de grupo onde o professor/educador sorteará uma cor

(utilizar um saco opaco que contenha cartões com as cores do arco-íris) e uma criança de cada vez deverá realizar o sinal correspondente à cor que lhe saiu.

Atividade 3: Outra atividade a realizar é o jogo “Na casa certa”. O objetivo é desenhar no chão círculos/ ou colocar arcos e cada círculo/arco terá uma cor. Usando o mesmo saco da atividade anterior será sorteado um cartão e as crianças deverão colocar-se no círculo/arco correto.

No âmbito deste tema poder-se-á também fazer a atividade “O arco-íris das línguas”. Esta atividade consiste em distribuir, pelos alunos, uma folha A3 de papel cavallinho dividida em 28 retângulos e cartões com as sete cores do arco-íris, as cores escritas em português, as cores escritas em inglês e as cores com os gestos correspondentes em língua gestual portuguesa. O objetivo é os alunos colocarem as cores pela ordem, formando o arco-íris das línguas. Para ajudar, pode ser colocado no quadro a ordem correta para quando os alunos sentirem dificuldade poderem verificar onde deve ser colocado o cartão.

“Os animais”

(atividade nossa autoria)



Figura 5- Atividade “Os animais”.

Atividade 1:

Esta atividade deve ser aplicada à faixa etária de idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade.

Para iniciar o tema dos animais, será feita a animação da leitura do livro “Um pé de vento.” Para isso o professor/educador fará a leitura em voz alta da história. De seguida, realizará nova leitura, mas desta vez acompanhado pela transmissão do cd que conta a história em LGP, com o intuito das crianças/alunos tentarem perceber alguns gestos. Como atividade de pós leitura, poder-se-á pedir às crianças que acabem a história, dizendo o que terá acontecido ao esquilo.

Dividir a turma em grupos de 4 crianças e distribuir um jogo da memória a cada

grupo. As cartas possuem as figuras dos animais intervenientes na história e o gesto correspondente aos mesmos, sendo que o objetivo é encontrarem o par entre o animal e o gesto que lhe corresponde em LGP.

Atividade 2: atividades de autoria de terceiros

Para esta faixa etária entre os 8 e os 12 anos propomos um jogo que consiste em distribuir um cartão com o desenho de um animal com algumas características, por exemplo, um coelho castanho, um gato cinzento, etc.

Cada criança deverá, através de gestos, indicar as características do animal, por exemplo, *bigodes*, *cinzento*. Os colegas deverão tentar adivinhar qual é o animal.

Em alternativa pode-se propor aos alunos o jogo dos pares, onde cada aluno tem um papel/imagem na mão. Os alunos devem circular livremente pela sala e vão trocando de papéis entre eles. Ao sinal da professora (batendo as palmas, ou qualquer outro sinal previamente combinado), abrem o papel e fazem o gesto correspondente à imagem. O objetivo é procurar o par (colega que está a fazer o mesmo gesto) juntando-se e baixando-se. O último par a baixar-se sai do jogo. O jogo repete-se até acabarem os pares. O último par-em jogo ganha.

“Olá, como estás?”

(atividade de autoria de terceiros)



Figura 6- Atividade “Olá como estás.”

Esta atividade pode ser aplicada às duas faixas etárias (4/7 anos e 8/12 anos).

Para esta atividade o professor/educador deverá dispor as crianças todas em círculo, com as mãos para trás. Fora do círculo está uma criança que será a primeira a correr. A criança que está fora do círculo começa a andar pela direita e, num determinado momento, bate nas mãos de um dos colegas do círculo. Este deverá sair e correr pelo

lado oposto. No ponto em que os dois se encontrarem, fazem uma saudação um ao outro em LGP, por exemplo, “Como vais?”, “Bom dia”, “Boa tarde”.... De seguida, continuam a corrida para ver quem chega primeiro ao lugar que está vago. O que ficou atrasado começa o jogo novamente. A atividade poderá realizar-se utilizando outro vocabulário, previamente combinado.

“Dominó humano dos números” (atividade adaptada jogos tradicionais)



Figura 7- Atividade “Dominó humano dos números.”

Esta atividade pode ser aplicada às duas faixas etárias (4/7 anos e 8/12 anos).

Esta atividade poderá ser realizada num pavilhão ou num salão. Cada criança terá pendurado no pescoço uma placa, imitando uma peça de dominó. As placas terão desenhadas os números e a respetiva representação em língua gestual.

A turma deverá ser dividida em duas equipas de 7 crianças cada. As restantes farão parte do baralho.

O jogo começa por uma das equipas escolhida aleatoriamente. Uma das crianças da equipa que começa a jogar deverá deitar-se no chão. A outra equipa terá de ver qual o elemento que tem uma peça que corresponda à peça que já lá está e assim sucessivamente. O jogo tem as mesmas regras que o jogo de dominó tradicional.

Ganha a equipa que ficar sem peças.

“Bingo gestual dos números”

(atividade autoria terceiros)

23	12	67	88	30
10	55	2	71	45
6	27	98	18	65

Figura 8- Atividade “Bingo gestual dos números”.

Este jogo destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Pede-se às crianças que desenhem um retângulo com 15 números diferentes à sua escolha, de 1 a 100, conforme o exemplo. De seguida, o professor, aleatoriamente, fará o gesto de um número e a criança deverá verificar se esse número consta do seu cartão e assinalar com um círculo. Se não tiver o número deverá aguardar pelo próximo. O jogo termina quando alguma das crianças fizer bingo.

Jogo: Memória de “elefante”

(atividades autoria de terceiros)

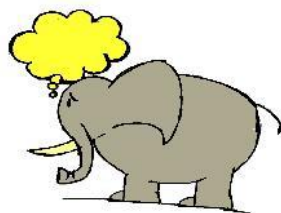


Figura 9- “Atividade “Memória de elefante”

Este jogo destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos.

As crianças devem estar dispersas pela sala. Escolhe-se um primeiro jogador. Este sai do seu lugar e toca num objeto que esteja na sala ao mesmo tempo que faz o gesto correspondente ao nome desse objeto. Volta para o seu lugar e toca noutro jogador. Este, por sua vez, toca no objeto que o colega mencionou e faz o respetivo gesto, tocando de seguida noutro objeto e fazendo o seu gesto. O jogo prossegue sempre da mesma forma. As crianças devem tocar e fazer o respetivo gesto de todos os objetos tocados anteriormente e acrescentar mais um. Será vencedor quem se lembrar do maior número possível de objetos tocados e em sequência.

Jogo da memória “alfabeto”

(recurso nossa autoria)



Figura 10- Atividade “Jogo da memória alfabeto”

Este jogo destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos.

Para jogar este jogo pode-se dividir a turma em grupos de 4 crianças e distribuir um jogo da memória a cada grupo. As cartas possuem as letras do alfabeto e o gesto correspondente às mesmas, sendo que o objetivo das crianças é encontrarem o par entre a letra e o gesto que lhe corresponde em LGP.

“Alfabeto gestual de tampinhas”

(recurso nossa autoria)



Figura 11- Atividade “Alfabeto gestual de tampinhas”.

Este recurso pode ser adaptado a várias atividades. É constituído por várias tampinhas com as letras do alfabeto gestual, podendo formar-se várias palavras com elas.

Estas atividades constituem-se como um instrumento de suporte didático para contribuir para o desenvolvimento global dos alunos. Desta forma, as atividades propostas deverão ter em conta as necessidades, os níveis de desenvolvimento e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Consideramos que a aprendizagem da LGP, por parte dos alunos ouvintes, permite a ação da comunicação enquanto fenómeno da interação social, permitindo desenvolver o respeito pelo outro, e promovendo atitudes de interajuda e cooperação. Neste sentido

a escola posiciona-se numa perspetiva inclusiva, proporcionando um contacto vantajoso entre alunos ouvintes e alunos surdos.

Para além disso, uma vez que a LGP é uma língua visuo-motora, ou seja, processa-se através de gestos, expressão facial e corporal, e cuja perceção se realiza através da visão, vai permitir estimular a capacidade de memorização e concentração sensibilizando, desta forma, os alunos para a diversidade linguística e cultural.

“Dominó dos frutos”
(recurso nossa autoria)

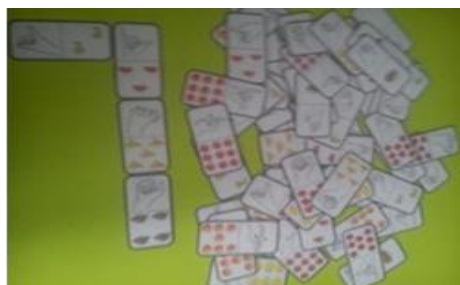


Figura 12- Atividade “Alfabeto gestual de tampinhas”.

Este jogo destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Para jogar este jogo, é necessário um dominó constituído por 99 peças com os números de 0 a 9. Cada peça está dividida em dois conjuntos: conjunto imagem e conjunto números em língua gestual. O objetivo é colocar as peças de modo a juntar os conjuntos iguais, conforme mostra a imagem.

Estas atividades constituem-se como um instrumento de suporte didático para contribuir para o desenvolvimento global dos alunos. Desta forma, as atividades propostas deverão ter em conta as necessidades, os níveis de desenvolvimento e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Consideramos que a aprendizagem da LGP, por parte dos alunos ouvintes, permite a ação da comunicação enquanto fenómeno da interação social, permitindo desenvolver o respeito pelo outro e promovendo atitudes de interajuda e cooperação. Neste sentido a

escola posiciona-se numa perspetiva inclusiva, proporcionando um contacto vantajoso entre alunos ouvintes e alunos surdos.

Para além disso, uma vez que a LGP é uma língua visual e motora, ou seja, processa-se através de gestos, expressão facial e corporal, e cuja perceção se realiza através da visão, vai permitir estimular a capacidade de memorização sobre a comunicação e concentração sensibilizando, desta forma, os alunos para a diversidade linguística e cultural.

Capítulo III

Metodologia e projeto de intervenção

Nota introdutória

Após ter sido exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico que sustenta o presente relatório de estágio, onde se pretende perceber como é que a sensibilização à língua gestual portuguesa, através da literatura para a infância, pode educar para a diversidade linguística, passaremos agora a apresentar o estudo empírico, onde procuraremos fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos neste estudo.

No âmbito de uma educação para a diversidade linguística, o projeto de intervenção e sua análise, que seguidamente se apresenta, assenta numa metodologia de cariz qualitativo, de tipo investigação-ação (IA). O projeto de intervenção didática subjacente, denominado *“A língua gestual vai à escola”*, tem como principal objetivo a sensibilização à língua gestual portuguesa, articulado com a literatura para a infância uma vez que se apresentou a língua gestual às crianças através de livros que promovem a LGP. Assim, procurou-se conceber, implementar e avaliar um programa, com sessões pedagógico-didáticas, com o objetivo de compreender a forma como a sensibilização à língua gestual, através da literatura para a infância, pode educar para a diversidade linguística.

Assim, este capítulo tem como principal objetivo caracterizar o estudo realizado, procurando contextualizá-lo em relação ao espaço em que foi desenvolvido e em relação aos seus participantes. Para tal, procurar-se-á, em primeira instância, definir investigação-ação: o que é; quais as suas características, qual a sua importância na educação e quais as suas fases. Seguir-se-á a contextualização do projeto bem como a questão de investigação e os objetivos do estudo. De seguida, será apresentado o enquadramento curricular da temática, o contexto de intervenção, caracterizando o espaço educativo e o público com o qual trabalhamos. Por fim, será feita uma descrição global do projeto de intervenção, que concebemos e implementamos e serão enunciados os instrumentos de recolha de dados selecionados e a metodologia adotada para este estudo.

Este trabalho desenvolveu-se no quadro da Prática Pedagógica Supervisionada, numa turma do 1º e 2º ano de escolaridade.

3.1 Metodologia de investigação: a investigação-ação

Conforme já foi referido na introdução, este estudo assenta numa metodologia de cariz qualitativo, de tipo investigação-ação (IA). Assim, é importante começar por perceber em que consiste este tipo de metodologia.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292) e o investigador envolve-se de uma forma ativa na causa da investigação, observando de perto e num determinado período de tempo a realidade em causa com o objetivo de intervir, modificando-a. De facto, foi o que no decorrer deste estágio tentámos fazer. Depois de passarmos por um período de observação onde pudemos reconhecer alguns aspetos onde poderíamos intervir.

Ainda segundo estes autores, este tipo de metodologia apresenta cinco características, admitindo, no entanto, que nem todas estão simultaneamente presentes nas investigações qualitativas, ou pelo menos, não de igual modo (cf. Bogdan & Biklen, 1994). De facto, e para justificar o porquê de o nosso estudo ser do tipo qualitativo, passaremos a apresentar e a explicar as características nele presentes e que são referidas pelos autores supramencionados (Bogdan & Biklen, 1994):

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47) – no nosso caso, o ambiente natural é a sala de aula, na qual assistimos ao desempenho dos alunos do 1.º ano de escolaridade com quem trabalhamos e ao nosso próprio desempenho. Por outras palavras, para podermos recolher os dados essenciais ao nosso estudo, procedemos à observação do “ambiente habitual de ocorrência” (p. 48), ou seja, do espaço e do contexto em que os alunos têm, normalmente, aulas. Isto porque, “para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p. 48), pelo que não faz sentido desviar as crianças e os acontecimentos do local onde habitualmente estão e ocorrem.
2. “A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), pelo que descrevemos, com recurso a observações, registos audiovisuais, notas de campo, comentários dos alunos,

entre outros – sempre em forma de palavras ou imagens, e alguns de números –, tudo o que aconteceu ao longo das sessões do projeto implementado;

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), sendo que nós fomos estando atentas às intervenções dos alunos, bem como à motivação e empenho que aparentavam, a par da sua caminhada ao encontro dos objetivos definidos;

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), na medida em que não se pretende confirmar ou refutar hipóteses previamente definidas, mas antes analisar os fenómenos que vão ocorrendo em dado contexto, deduzindo as causas e as intenções de determinado comportamento ou intervenção;

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), e nós, na nossa intervenção e também no tratamento e análise de dados, tentámos ser o mais fiéis possível à realidade, construindo significado sobre o que acontece ou pode acontecer em sala de aula.

Para além destas características, este estudo teve também um carácter reflexivo. Alarcão (1996) afirma que o professor

“tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (pag.18).

De facto,

“Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas...” (Coutinho et al, 2009, p.358).

Posto isto, importa referir que adotámos uma metodologia com características de investigação-ação (I-A). Tal como o próprio nome indica, esta perspetiva teórica requer investigação (ou compreensão) e ação (ou mudança) em simultâneo (cf. Coutinho et al, 2009). De facto, os dois capítulos anteriores contextualizam a pesquisa, na qual se inclui também o projeto didático que desenvolvemos acerca do tema que pretendíamos abordar,

sendo que esta permaneceu contínua ao longo do projeto de intervenção, inclusivamente com o conhecimento cada vez mais aprofundado que fomos detendo acerca dos alunos e da sua predisposição para as atividades realizadas. Esta investigação foi fundamental para a nossa reflexão e, consequentemente, para que a nossa ação se adequasse aos interesses e necessidades das crianças, bem como aos objetivos que tínhamos definido para a ação didática em causa.

Segundo Esteves (2002 cit. Ponte, 1998) a investigação,

“ajuda a construir conhecimento relevante do ponto de vista da prática profissional; os conhecimentos profissionais constroem-se na acção e na interacção e só são realmente uteis se forem mobilizáveis na acção; a prática da investigação desenvolve competências e valores decisivos ao professor: o espírito crítico, a autonomia, atitudes exigentes e pragmáticas em relação às investigações em educação” (p.128).

Assim, o professor deve assumir-se como investigador e observador crítico da sua prática educativa, aperfeiçoando a sua competência de ensinar, refletindo na, sobre e para a ação educativa, contribuindo para o desenvolvimento institucional das escolas, “ser professor-investigador é [...] primeiro que tudo uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 25). De facto, o professor ao questionar e questionar-se sobre a sua ação é capaz de dar respostas às situações que surgem no dia-a-dia, na medida em que desenvolve “atitudes como o espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade, espírito de aprendizagem ao longo da vida” (Moreira, 2005, p. 78). Para além disso, o docente desenvolve também competências metodológicas tais como a “*observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa, delimitação e focagem das questões a pesquisar, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, monitorização*” (ibidem), o que ajuda a compreender melhor certas situações e favorece bases para intervir de forma fundamentada na resolução de problemas.

Desta forma, a investigação feita pelos professores não pode ser separada da sua ação pois é, por si só, um processo de aprendizagem (Moreira, 2005).

Assim a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base

num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação obtida no ciclo anterior.

A IA, é então, uma metodologia propícia à análise e promoção das mudanças nos profissionais de educação e/ou nas instituições educativas, para que todos (sujeitos e organizações) fiquem aptos a acompanhar a progressão dos tempos e da modernidade (cf. Coutinho et al, 2009).

Como já foi referido a metodologia de IA remete para um processo cíclico que envolve um conjunto de fases que se organizam e acionam de forma contínua. São elas: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (cf. Coutinho *et al*, 2009) (cf. Fig 1).

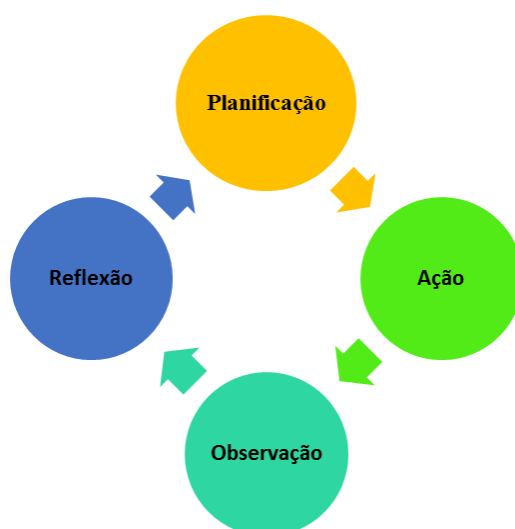


Figura 13- Fases do processo de investigação-ação

Ainda de acordo com os mesmos autores o processo ciclico não tem fim, ou seja, depois de os professores percorrerem as fases enunciadas anteriormente – planificação de atividades e procedimentos; ação (colocação em prática dessa planificação); observação dos resultados; e reflexão acerca da sua adequabilidade –, um novo ciclo toma lugar, repetindo-se todo o processo (cf. Figura 2). Assim, após refletir acerca do sucesso ou fracasso que as suas ações estão a ter, o professor deverá repensar as suas práticas e, assim, planificar novas estratégias, pô-las em prática, observar os seus resultados e voltar a refletir sobre eles. E assim sucessivamente durante todo o seu percurso enquanto docente. O que se pretende é que nos ciclos posteriores se aperfeiçoem “de modo contínuo, os métodos, os

dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Dick, 1999, cit. por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).

Para além das características que viemos a apresentar acerca da IA, outras são-lhe também associadas nomeadamente,

- ✚ participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;

- ✚ prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada;

- ✚ cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática;

- ✚ crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo;

- ✚ auto avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos. (Coutinho, 2009, p. 362-363).

Face ao que foi dito, é importante salientar que este projeto é de tipo investigação-ação, e esta opção prende-se com a deteção de um problema da sala. Uma vez que a temática já tinha sido pensada e podemos verificar que, apesar de a escola pertencer a um agrupamento de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, os alunos não conheciam a língua gestual portuguesa. Assim, surgiu a vontade de sensibilizar para uma língua minoritária no âmbito da diversidade linguística.

De salientar que este projeto apresenta, ainda, algumas características de estudo de caso. Segundo Merriam, 1988 cit. Bogdan & Bilen, 1994, p. 89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Estes autores consideram ainda que o estudo de caso pode ser representado como um “funil” onde o estudo inicia-se pela parte mais larga do

funil, ou seja, os investigadores procuram locais ou pessoas que lhes despertem interesse de estudo. Depois de analisar a pertinência e a possibilidade de investigação, procede-se à recolha de dados desenvolvendo os planos iniciais ou criando outros. À medida que vão conhecendo melhor o tema, os métodos e estratégias podem ser alteradas. O facto de o investigador poder, em qualquer momento da investigação, alterar os métodos e reestruturar a investigação é uma das suas vantagens. Quando o objetivo é observar e descrever aprofundadamente um determinado facto, o estudo de caso revela-se o mais adequado.

Ainda segundo Stake (2012) este estudo de caso em particular, é um estudo de caso intrínseco uma vez que “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso...” (pag. 19). De facto, a investigação desenvolvida neste projeto incidiu sobre uma situação específica para a estudar na sua particularidade e singularidade. A investigação desenvolvida teve em conta um público-alvo concreto e restrito: uma turma do 1º e 2º ano de escolaridade.

Segundo Yin (2010), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo (...) dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 39). Esta definição vai ao encontro das circunstâncias que levaram à realização da nossa investigação. O estudo foi realizado num contexto de vida real – sala do 1º e 2º ano do 1º CEB.

Por fim, e referindo ainda Yin (2005) este é um estudo de caso descritivo e interpretativo uma vez que se pretende fazer uma descrição detalhada da realidade com o objetivo de perceber aquilo que os sujeitos pensaram, experimentaram e aprenderam durante a investigação.

Devido ao pouco tempo de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2) e consequentemente com o pouco tempo que tivemos para desenvolver o projeto, apenas foi possível realizar uma sequência (ou ciclo) da espiral. É importante referir que grande parte da revisão de literatura e de construção do quadro teórico foi feita durante a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1 (PPS A1) durante o ano letivo de 2014/2015, tendo a parte empírica do projeto de intervenção sido desenvolvida apenas em PPS A2, durante os meses de setembro a dezembro do ano letivo de 2015/2016. Será

apresentado, de seguida, o projeto de intervenção didática, começando pelo contexto em que foi implementado, seguindo-se as questões e os objetivos de investigação, a descrição das sessões do projeto e, por fim, a referência aos instrumentos de recolha de dados.

3.2 *Pertinência do projeto e motivações*

A realização deste estudo pretende-se com o facto de existirem poucas pesquisas sobre a área em questão – a língua gestual portuguesa. Apesar de já ser reconhecida constitucionalmente pelo artigo 74º do Diário da República de 20/09/1997, alínea h) – *“Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”*, existem ainda muitas lacunas no que diz respeito a esta área.

A minha motivação pessoal, na escolha deste tema, esteve basicamente relacionada com o gosto que fui desenvolvendo ao longo dos últimos quatro anos, sobre a língua gestual portuguesa, quando frequentei um curso de 36 horas de iniciação à língua gestual portuguesa, na Casa da Juventude em Aveiro. Desde essa altura, e já pensando nesta temática o que me levou a compreender que não há muita coisa feita acerca do mesmo.

Para além disso, o facto de já saber alguns gestos em língua gestual, ter alguns livros infantis sensibilizando para a língua gestual portuguesa e estagiar num agrupamento de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) incentivou-me ainda mais a explorar este tema.

Fazendo uma retrospectiva, admito que me sinto lisonjeada por esta escolha, uma vez que com este projeto, tive a possibilidade e o prazer de trabalhar em parceria com pessoas excecionais que todos os dias unem esforços, para que os alunos tenham um bom desenvolvimento académico, social e cultural, tendo sempre em conta a sua língua materna.

Considerando que a inclusão das pessoas surdas ainda está muito aquém daquilo que seria de esperar acho pertinente trabalhar sobre este assunto de forma a consciencializar a sociedade para a realidade das pessoas surdas e suas dificuldades na vida quotidiana. Para isso cabe-nos a nós, futuros educadores/professores desenvolvermos competências com o

intuito de, se no futuro nos depararmos com algum aluno surdo na nossa sala de aula, termos o mínimo de conhecimentos para poder comunicar com esse aluno e proporcionar aos alunos ouvintes um contacto mais direto com a língua gestual.

Torna-se claro que está nas nossas mãos divulgar, promover e valorizar esta língua, para alguns, ainda desconhecida.

3.3 *Questão e objetivos de investigação*

O principal objetivo deste trabalho foi o de sensibilizar para a língua gestual portuguesa através da literatura para a infância na perspetiva de uma educação para a diversidade linguística.

De acordo com esta problemática e face ao enquadramento teórico apresentado anteriormente, procurei que este projeto se organizasse para que a teoria e a prática se complementassem. Assim, com este estudo delinee a seguinte questão de investigação:

De que forma a sensibilização à língua gestual portuguesa através da literatura para a infância pode educar para a diversidade linguística?

Assim, de acordo com esta questão e partindo do princípio de que qualquer investigação só faz sentido na medida em que pretende atingir um fim (Quivy & Campenhoudt, 1995), este projeto tem como principais objetivos de intervenção:

- ❖ Perceber como é que a literatura para a infância pode sensibilizar para a língua gestual portuguesa;

- ❖ Perceber como é que a sensibilização à língua gestual pode educar para a diversidade linguística e cultural.

Como objetivos de investigação:

- ❖ Sensibilizar as crianças para a existência da língua gestual portuguesa;
- ❖ Aumentar os conhecimentos dos alunos relativamente à língua gestual portuguesa e à diversidade linguística;
- ❖ Avaliar as potencialidades educativas do projeto didático à luz dos objetivos anteriores.

Para atingirmos estes objetivos, elaborámos o projeto “A língua gestual vai à escola”, composto por três sessões individuais e uma sessão conjunta.

1.4 Contextualização do projeto

Para se compreender o tipo de metodologia que utilizámos no nosso projeto, importa referir, ainda que de uma forma muito sucinta, com quem desenvolvemos o nosso projeto e o que fizemos. Assim, o projeto foi implementado num contexto de 1º Ciclo, mais concretamente numa turma do 1º ano, de uma Escola Básica do Concelho de Ílhavo, local onde foi realizado o estágio curricular no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2).

Esta escola faz parte de um Agrupamento de escolas do Distrito de Aveiro e serve uma população diversificada em termos socio económicos e profissionais, manifestando-se numa grande diversidade e heterogeneidade da população escolar, com a presença de diferentes culturas nos estabelecimentos de ensino.

O Agrupamento de Escolas onde este projeto foi implementado foi constituído em 28 de junho de 2012, integrando a Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, acolhendo crianças e jovens com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos de idade. Foi considerado Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e Agrupamento de Referência para a colocação de docentes na Intervenção Precoce por despacho ministerial. Este Agrupamento de Escolas é constituído por doze estabelecimentos de ensino, que vão desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

No que diz respeito à Escola Básica em questão, o edifício de raiz (o primeiro a ser construído) funciona desde 1936, sendo composto por duas salas de aula, um gabinete, uma sala de professores, dois átrios e um alpendre coberto para o recreio.

Na frente do edifício encontra-se um amplo recreio com balizas onde os alunos podem jogar futebol ou brincar, dando asas à sua imaginação.

Na parte de trás do edifício foi construído, em 1976, um outro edifício, que após posteriores alterações, conta agora com duas salas de aula no 1.º andar e um refeitório que

hoje funciona como biblioteca escolar. Ainda no rés-do-chão do segundo edifício, há um ginásio com 126 m², um compartimento para arrumos e três casas de banho, uma para os rapazes, uma para as raparigas e uma para as professoras.

No espaço que liga os dois edifícios encontra-se ainda um recreio de 99m².

É importante também fazer uma breve caracterização da sala. Assim sendo, a escola e todos os seus espaços devem privilegiar as necessidades dos alunos de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Sanches (2001:19) “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens”.

O professor deve adaptar a sala consoante as necessidades e não manter sempre tudo igual. De facto, muitas vezes, com pequenas mudanças podemos conseguir verdadeiros “milagres” no que diz respeito às aprendizagens e comportamentos dos alunos.

O dia-a-dia que se vive na escola é influenciado pela relação interpessoal entre professor e alunos e pelos factores físicos. Desta forma é muito importante que as crianças construam uma imagem positiva do seu ambiente escolar que deve ser motivador, cativante e estimulante.

Segundo Resendes e Soares (2002), os meios pedagógicos, ou seja, as formas de organização tanto a nível de materiais como a nível humano, a escolha dos métodos de aprendizagem e dos materiais, devem divulgar em si os fins democráticos da educação, designados por princípios estratégicos da intervenção educativa, o que vai ao encontro do Currículo Nacional Ensino Básico (CNEB) e da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Os materiais didáticos são todos os objetos que auxiliam o professor a exercer a sua função educativa. Pelo que pudemos observar a professora cooperante opta por utilizar uma metodologia mais centrada no professor, em que a aquisição de conhecimentos se faz através de aulas de tipo mais expositivo com auxílio de materiais. O manual, o livro de fichas adotado e fichas de outros manuais são a base de trabalho, que a professora usa com mais frequência. A comunicação faz-se em dois sentidos e os alunos expressam muitas vezes as suas ideias sobre os assuntos. Quando as crianças pretendem dizer algo, levantam o braço, solicitando atenção.

Relativamente à constituição da sala de aula do 1º e 2º ano, esta é uma sala de dimensões bastante razoáveis. É uma sala com boa luminosidade, pois além da existência de iluminação artificial por lâmpadas fluorescentes, existem também três janelas de grandes dimensões equipadas com estores.



Figura 14- Planta da sala no início do ano letivo

A sala possui duas portas, uma que dá acesso a uma sala mais pequena com acesso ao exterior e outra que dá para o pátio (recreio).

A organização da sala de aula deve proporcionar atividades variadas aos alunos e variadas formas de trabalho. O material deve estar disposto de forma a tornar a sala de aula num ambiente interessante e acolhedor de modo a criar um bom ambiente de trabalho aos alunos.

Durante a observação houve tempo para verificar como a sala estava organizada e explorar todos os materiais existentes. Segundo Portugal & Laevers (2010), a “oferta de materiais e de atividades estimulantes o mais diversificados possível [permite] a exploração ativa do contexto e [...] satisfazer interesses e necessidades desenvolvi mentais diversos” (p.16).

Apesar de a escola ser antiga, a sala do primeiro ano está muito bem cuidada e organizada de forma a acolher as 15 crianças que todos os dias fazem daquele espaço a sua segunda casa.

Em relação aos materiais didáticos, a professora tem o mínimo que considera importante (livros de apoio, material de ginástica, ...), contudo detetamos falta de alguns materiais que achamos necessários nos dias de hoje (por exemplo, um videoprojector).

Para além das mesas e das cadeiras das crianças, a sala ainda possui um computador com acesso à internet e com ligação à impressora da escola, armários de apoio para a professora e placares para exposição dos trabalhos das crianças.

De salientar que a sala, ao longo do estágio, sofreu alterações na disposição das carteiras, para permitir uma melhor relação entre as crianças e entre o adulto e as crianças. Assim, a figura seguinte apresenta a disposição da sala no final do estágio.

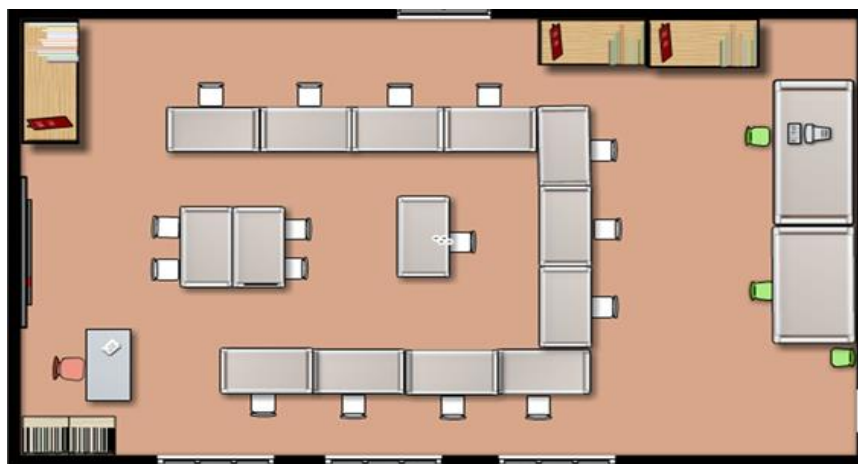


Figura 15- Planta da sala de aula no final do estágio

No que diz respeito ao grupo, começo por citar Estrela (2002) que nos diz que:

“Uma turma é um grupo formal que obedece a características especiais: (...). Na vida de uma turma há, portanto, um fervilhar de fenómenos relacionais que poderão explicar a disciplina ou a indisciplina na aula. Se a moral e a produtividade do grupo dependem do interesse suscitado pela persecução dos fins estipulados, a inadequação dos fins propostos ou a falta de motivação dos alunos em os atingir podem originar situações de frustração e de descontentamento que se expressam através da agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia.” (Estrela, 2002, p. 56).

Viver em sociedade é comunicar, dialogar, partilhar espaços, aceitar regras e aceitar o outro. Para as crianças, a socialização começa sobretudo no jardim-de-infância, num processo de integração, pois o Homem é um ser social que precisa dos outros para se realizar e ser feliz. Estas aprendizagens são consolidadas com o decorrer dos anos e durante a escolaridade. No 1º ciclo, para além de haver novas aprendizagens, deve haver uma continuidade no desenvolvimento dos conteúdos já transmitidos nos Jardins-de-infância, de forma a consolidar as aprendizagens. É por isso importante saber e querer conhecer o passado da criança, partindo muitas vezes do que já sabe, para desenvolver aprendizagens mais complexas.

Este grupo é muito dependente em termos emocionais, notando-se em alguns alunos falta de afeto e falta de incentivos positivos, sobretudo em casa.

Não podemos homogeneizar o grupo, porque cada aluno é uma criança com a sua personalidade. Há alunos espontâneos, bem-dispostos, simpáticos e comunicativos, outros pelo contrário são introvertidos, reservados, tímidos, estes últimos e apesar das suas características, relacionam-se com facilidade com o grupo e com outros elementos da sala.

O grupo observado foi, portanto, um grupo do 1º ano, bastante heterogéneo, constituído por quinze crianças, 7 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, de estrutura regular, embora com 1 criança que revela NEE e 8 crianças de etnia cigana. De salientar que, 4 das crianças de etnia cigana frequentam o 2º ano, contudo, estão a acompanhar os conteúdos do 1º ano.

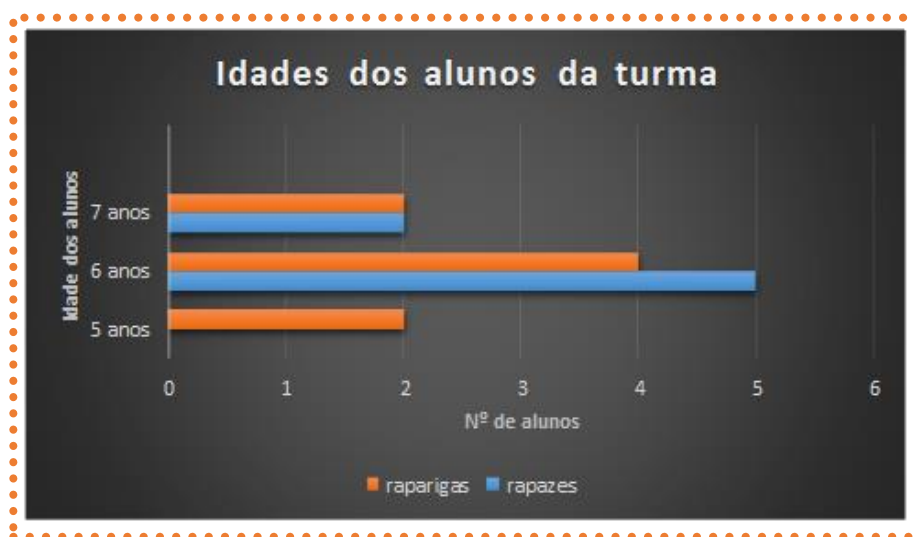


Gráfico 1- Idades dos alunos da turma

Conforme se pode verificar no gráfico acima, as idades dos alunos distribuem-se da seguinte forma:

- 2 crianças de 5 anos do género feminino;
- 9 crianças de 6 anos (5 do género masculino e 4 do género feminino);
- 3 crianças de 7 anos (2 do género masculino e 2 do género feminino).

Face aos dados, verificamos que o grupo é em termos de idades bastante heterogéneo.

No geral, foi um grupo assíduo, salvo situações de doença ou idas ao médico.

No que respeita ao comportamento, tratou-se de um grupo, de uma maneira geral, bem-comportado, não revelando problemas de indisciplina. Eram faladores e inquietos, o que nos levou a relembrar as regras de sala de aula, corrigindo, algumas regras, condutas e

atitudes menos corretas algumas vezes, mas são características derivadas da imaturidade revelada por alguns elementos do grupo.

As crianças revelaram sempre boa disposição, prontas para trabalhar, salvo algumas exceções, e sempre dispostas a aceitar novos desafios. No entanto, importa referir que na sua maioria, as capacidades e os níveis de desempenho são baixos, progredindo muito lentamente. Tanto no período de observação como no período de intervenção pude constatar que os alunos sentiam grandes dificuldades a nível da aquisição dos conhecimentos, demonstrando dificuldades em memorizar, relacionar e compreender determinadas informações.



Gráfico 2- Habilitações literárias dos pais dos alunos/enc. Educação

No que concerne às habilitações dos pais/encarregados de educação dos alunos, é possível constatar no gráfico acima que estas são bastante diversificadas, indo desde o 1º ano de escolaridade até à licenciatura. No entanto, na maioria dos casos não temos informação, uma vez que os pais dos alunos de etnia cigana não preencheram a ficha sociofamiliar toda da criança, deixando em branco os espaços destinados às habilitações literárias.

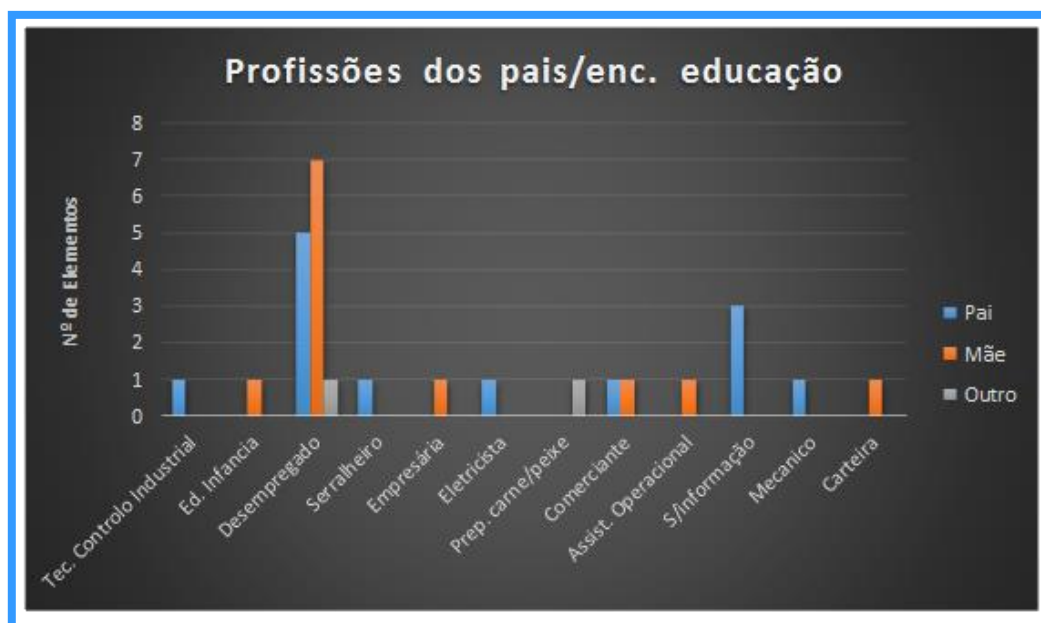


Gráfico 3 Profissões dos pais/enc. Educação

No que se refere ainda aos pais/encarregados de educação dos alunos e remetendo-nos agora para as suas profissões, podemos concluir, pelo que nos é apresentado no gráfico acima, que a maioria está desempregada, estando a receber apoios do Estado, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção, o que poderá indiciar um nível socioeconómico das famílias dos alunos médio-baixo. Importa referir, e tendo por base a experiência no contexto, que alguns alunos vivenciam situações familiares algo problemáticas, sendo um deles o aluno com NEE. As dificuldades financeiras e também de alguns recursos básicos levam a que algumas crianças apresentem sinais de falta de higiene e má alimentação.

Durante a fase de observação foquei a minha atenção nas necessidades e interesses das crianças, na forma como se relacionavam entre si e com os outros, bem como na prática da professora cooperante. Através desta observação foi possível verificar que a professora não utilizava nenhum modelo pedagógico específico, no entanto, preocupa-se com as necessidades e interesses dos seus alunos.

Durante a observação a professora cooperante explicou-nos como deveríamos iniciar o estágio, orientou-nos relativamente a algumas estratégias que nos pudessem ser úteis e assinalou os alunos aos quais deveríamos dar mais atenção, para que conseguíssemos enquadrar-nos melhor na sua estrutura diária e dar continuidade ao trabalho por ela realizado. Para cada estagiária a professora definia quais os conteúdos programáticos que

teríamos de lecionar, indo ao encontro da planificação anual da Instituição e do Currículo Nacional de Ensino Básico (<http://www.dge.mec.pt/>).

De referir que a professora cooperante mostrou-se sempre atenta e preocupada com o decorrer da Prática Pedagógica, oferecendo-nos uma ajuda constante e preciosa em todo este processo. Possibilitou a exploração de vários conteúdos programáticos e também de vários materiais e metodologias apresentados nas aulas, dos quais tanto nós como os alunos tirámos proveito. Também nos alertava para aspetos que poderiam ser melhorados ou explorados de uma outra forma ao longo das reflexões que iam sendo feitas. Sem dúvida que foi um elemento essencial para a aprendizagem realizada no decurso deste período.

Depois de apresentada a caracterização do contexto educativo, a caracterização geral dos participantes e o modelo pedagógico da professora cooperante parece-nos pertinente passar para a apresentação do projeto de intervenção didática, começando por fazer referência à inserção curricular da temática.

3.5 Inserção curricular da temática

Antes de apresentar o projeto de intervenção é fundamental fazer um breve enquadramento curricular com o intuito de justificar a importância das temáticas abordadas, particularmente, a diversidade linguística e cultural e a língua gestual portuguesa. Para tal recorreremos a documentos de referência que ajudam os professores a delinear as suas estratégias de ensino. Estes documentos explicam os conteúdos fundamentais, apresentam-nos cronologicamente, definem as competências a adquirir pelos alunos e identificam os descritores de desempenho que vão ajudar os professores aquando a avaliação dos alunos. (cf. Ministério da Educação, 2004).

O projeto, intitulado “A língua gestual vai à escola”, foi desenvolvido em torno do tema global literatura para a infância, tendo-se partido da apresentação, leitura e análise de livros de histórias que sensibilizam para a língua gestual portuguesa de forma a levar os alunos a compreender a importância da LGP e a aprenderem algum vocabulário da mesma.

Para isso, foram consultados os principais documentos oficiais orientadores tais como, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 1986), o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (Ministério da Educação, 2001), o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2015) e o programa de Expressão e Educação Dramática (Ministério da Educação).

No que concerne à Lei de Bases do Sistema Educativo destacam-se alguns objetivos gerais e princípios organizativos que mostram a importância da educação como direito para todos os cidadãos:

Artigo 2.º - Princípios gerais

1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República (p. 1); [...]

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (p. 1).

Artigo 3.º - Princípios organizativos

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; [...],

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (1986, p. 2).

Ou seja, a escola participa na formação da personalidade do aluno, por isso ela deve estimulá-lo a ter boas atitudes. É esperado que a escola contribua para que os alunos adquiram uma postura positiva face aos valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito pela vida e pelos direitos humanos básicos, para que possamos ter uma sociedade onde impere o respeito, a tolerância e a igualdade onde todos consigam conviver independentemente das crenças e culturas.

Há necessidade de se preparar os alunos não apenas para o futuro, mas sim para a vida. Portanto as escolas devem ser espaços educativos de construção de personalidades humanas autónomas, nos quais os alunos aprendam a ser pessoas de bem.

Nas escolas, os alunos devem ser ensinados a valorizar e respeitar as diferenças, pela convivência com os que estão ao seu redor, pelo exemplo dos professores, pela maneira de se ensinar em sala de aula e pelo clima das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

No que diz respeito ao Currículo Nacional do Ensino Básico, apesar de não estar em vigor, este alerta para a importância do contacto com outras línguas e culturas no 1^a Ciclo do Ensino Básico quando afirma que:

“Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas:

Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela língua e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita (...)” (2001, p.39).

Ainda neste documento podemos encontrar alguns princípios orientadores relativos à sensibilização à diversidade linguística e cultural destacando-se:

“As aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1^o ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura da escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio envolvente –, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (2001, p.45).

De salientar que este projeto não diz propriamente respeito a uma língua estrangeira, mas a uma língua oficial de Portugal, a língua gestual portuguesa. Assim, o objetivo deste projeto é promover o conhecimento e o contacto com uma língua minoritária, a língua gestual portuguesa, de modo a que as crianças aprendam a conviver com a diversidade e respeitem o Outro na sua diferença.

Analisando agora o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), podemos verificar que este contempla os objetivos gerais e que, o mesmo documento, estabelece os resultados esperados para o aluno, sendo que o nosso foco incide no primeiro ano.

Assim, e tendo em conta o projeto de intervenção gostaríamos de destacar os objetivos que achamos pertinentes: sendo eles: “Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.” (pag. 5). Este objetivo é sem dúvida importante, uma vez que, o projeto incidiu na leitura de histórias. Outro objetivo que nos pareceu pertinente foi o “Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais e utilizando, de forma oportuna, recursos tecnológicos.” (pag. 5). De facto, neste projeto tivemos oportunidade de utilizar a língua gestual para comunicar e usar o quadro interativo para aceder ao site spreadthesign.

Sendo o 1º Ciclo do Ensino Básico uma etapa muito importante do percurso escolar dos alunos, podemos verificar que o documento PPEB divide o programa de Português em quatro grandes domínios, nomeadamente o domínio da Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Por sua vez, cada domínio divide-se em várias metas de aprendizagem que os alunos terão de adquirir.

Assim, no domínio da Oralidade os alunos têm como metas de aprendizagem

1. Respeitar regras da interação discursiva (p. 44);
2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos (p. 44);
3. Produzir um discurso oral com correção (p. 44);
4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

No domínio da Leitura e da Escrita

1. Apropriar-se de novos vocábulos (p. 45).

No domínio da Iniciação à Educação Literária:

17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (p. 47). ”

Estes objetivos e respetivas metas de aprendizagem têm como finalidade levar os alunos a perceber e falar de forma correta bem como serem capazes de produzir um discurso oral lógico de forma a transmitirem as suas ideias de forma clara.

Por fim, analisando o programa de expressão e educação dramática este afirma que “Num jogo dramático estão sempre presentes os sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos, das atitudes, dos movimentos...”. Desta forma, os alunos poderão “Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a: uma acção isolada; uma sequência de actos (situações recriadas ou imaginadas)” (pag. 82-83).

No âmbito da linguagem verbal e gestual “em interação, as crianças irão desenvolvendo pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar.” (pag. 84) improvisando “atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa em interação com o outro.”

Para concluir este tópico, importa ainda fazer uma referência ao Quadro Europeu Comum de Referencia (QECR, 2001).

Neste documento – QECR – é mencionado que, apesar de a finalidade de alguns programas de ensino aprendizagem de línguas ser o desenvolvimento de capacidades de comunicação, há outros programas que tem como principal objetivo, o desenvolvimento de competências gerais, que incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

De facto, ao desenvolver este projeto de intervenção didática tentámos desenvolver estas competências. Por exemplo, em relação ao conhecimento declarativo (saber), “que resulta da experiência (conhecimento empírico e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico)” (Conselho da Europa, 2001, p.31), proporcionámos aos alunos que alargassem os seus conhecimentos acerca de outras línguas, mais precisamente a língua gestual e o inglês. Por outro lado, também os conhecimentos e vivências prévias dos alunos foram essenciais, pois permitiram que compreendessem algumas palavras ou expressões diferentes do português.

No que diz respeito à competência da realização (saber-fazer), que remete para a capacidade de por em prática os conhecimentos, podemos afirmar que os alunos ao serem confrontados, em várias situações, com os conhecimentos adquiridos acerca da língua gestual demonstraram saber fazer os gestos que lhes foram transmitidos.

Quanto à competência existencial (saber-ser e saber-estar), que engloba as “características individuais, traços de personalidade e atitudes” (Conselho da Europa, 2001, p.32) de cada indivíduo, considero que aproveitámos os interesses dos alunos aquando da planificação e concretização das atividades, para além de termos tentado sensibilizar os alunos para a aceitação do Outro e do que é diferente (neste caso específico para a língua gestual portuguesa e para as pessoas surdas).

Por fim, a competência de aprendizagem (saber-aprender), que mobiliza as três competências supramencionadas – conhecimento declarativo, competência de realização e competência existencial – e que implica ser capaz de incorporar os novos conhecimentos

nos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário, foi também desenvolvida nos alunos, uma vez que tentámos sempre que estes se interessassem pelos temas abordados ao longo das várias sessões do projeto e ao mesmo tempo se predispusessem a aceitar o Outro e outras línguas (cf. Conselho da Europa, 2001).

Todos estes tipos de conhecimento – conhecimento declarativo, competência de realização, competência existencial e competência de aprendizagem – devem ir sendo desenvolvidos pelos alunos, nomeadamente para que, e reportando-nos ao tema do projeto, identifiquem, compreendam, interpretem e relacionem o português com a língua gestual portuguesa, neste caso, mas com outras línguas minoritárias.

3.6 Apresentação do projeto de intervenção

Tendo estado a fazer o estágio em tríade, foi necessário arranjar um tema comum aos três projetos. Desta forma, os nossos projetos assentam sobre o tema aglutinador da literatura para a infância e como esta pode educar para a diversidade linguística e cultural.

Neste âmbito, planificámos, implementámos e avaliámos um projeto de intervenção didática denominado “Com histórias da diferença, conheço os meus direitos” que nos permitisse dar resposta às questões formuladas e atingir os objetivos a que nos propusemos. Assim, de seguida, apresentamos um esquema que reflete os temas dos três projetos dos quais se destaca o projeto sobre a língua gestual portuguesa citado neste relatório.



Os projetos tiveram como objetivos gerais:

“Com histórias da diferença, conheço os meus direitos”			
Sessões	Dia	Duração	Nome da sessão
Projeto: “ Todos diferentes... todos iguais”			
Sessão I	09/11	+/- 90 minutos	“ As nossas diferenças”
Sessão II	10/11	+/- 75 minutos	“As crianças pelo mundo”
Sessão III	11 /11	+/- 90 minutos	“Vamos conhecer outras culturas”
Projeto: “Direito a direito melhor vos aceito”			
Sessão I	16/11	+/- 90 minutos	“Somos diferentes, mas todos temos direitos!”
Sessão II	17/11	+/- 90 minutos	“Eu sou criança e tenho direitos”
Sessão III	18/11	+/- 90 minutos	“Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos e culturais”
Projeto: “A língua gestual vai à escola”			
Sessão I	23/11	90 minutos	“É bom ter amigos diferentes”
Sessão II	24/11	90 minutos	“Viajando pelo arco-íris das línguas”
Sessão III	25/11	90 minutos	“O vento sopra para todos”
Peddy Paper			
Sessão tríade	30/11	60 minutos	“Peddy Paper”

- ✓ Sensibilizar para a diferença;
- ✓ Desenvolver atitudes de aceitação do Outro;
- ✓ Criar e desenvolver o gosto por outras línguas e culturas;
- ✓ Promover uma educação para os direitos;
- ✓ Desenvolver o gosto pela leitura;
- ✓ Promover atitudes de respeito face a grupos minoritários (neste caso, surdos).

Como já foi referido, o projeto de intervenção citado neste relatório foi sobre a língua gestual portuguesa, tendo sido o último a ser implementado e incidindo sobre a SDL através da literatura para a infância.

Conforme se pode ver no quadro abaixo, os três projetos constituíram-se por três sessões cada um e no final foi realizada uma sessão conjunta “Peddy paper”. Esta última sessão teve como objetivo perceber até que ponto os alunos tinham compreendido os objetivos a que nos propusemos. O projeto “A língua gestual vai à escola” realizou-se nos dias 23, 24 e 25 de novembro e a sessão conjunta no dia 30 de novembro.

Descrição pormenorizada das sessões do projeto de intervenção

Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes”

A primeira sessão do projeto “A língua gestual vai à escola” iniciou-se com a apresentação de um boneco: “O Manito” construído pela professora estagiária e que serviu de mascote a todo o projeto. Esta apresentação foi feita através de um diálogo entre a professora e o boneco.

Após a apresentação da mascote foi mostrado aos alunos uma caixa que continha o livro “O amigo especial do Gui” e o jogo de mímica. Foi então dada oportunidade aos alunos de expressarem as suas expectativas sobre o que estaria dentro da caixa.

De seguida procedeu-se à abertura da caixa retirando apenas o livro. Depois foi desenvolvido um diálogo entre todas as crianças acerca do livro, começando pela exploração da capa de forma a criar novas expectativas relativamente ao conteúdo da história.

Após este momento foi feita a leitura pela professora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura foi feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada.



Fotografia 1- Apresentação da mascote

As crianças estavam dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta. Ao longo da leitura foram sendo feitas pequenas interrupções para verificar se as crianças estavam a seguir com atenção e se conseguiam antecipar o desenrolar da história.

À medida que a leitura prosseguia, o livro ia sendo folheado, para permitir às crianças acompanhar a leitura.

Na pós-leitura foram postas algumas questões aos alunos sobre a história que tinham acabado de ouvir com o intuito de perceber se as expectativas (das crianças) criadas antes da leitura se confirmavam, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto, das ilustrações, abrindo espaço à manifestação de partilha de sentimentos e de opiniões.

De salientar que este livro conta a história do Gui, da Madalena e do Joca que vão passar a tarde no parque com os pais. Os três amigos brincam nos baloiços, escorregas e depressa organizam um jogo de futebol com as outras crianças que também estão no parque e todos se divertem entre dribles e golos. Porém, as crianças reparam numa outra que não lhes está a prestar atenção e nem sequer foi jogar com eles à bola. Em determinada altura a bola vai para junto desse menino e o Gui estranha o facto de ele não responder e interpreta esse gesto como falta de educação. É nessa altura que a mãe da criança lhe pede desculpa e o informa que o filho não responde porque é surdo. Curioso, o Gui quer imediatamente saber como o Paulo consegue comunicar com os outros. Então, todos os outros meninos e meninas se juntam a eles e aprendem um pouco sobre a linguagem

gestual. Desta forma, o Paulo acaba por se integrar no grupo e passar uma tarde diferente e divertida, ao mesmo tempo que as outras crianças aprendem a aceitar quem, à primeira vista, é diferente.

Para terminar a sessão e com um diálogo entre o Manito e a professora estagiária foi retirado da caixa o jogo de mímica. Este jogo consistiu em: cada criança tirou um cartão de um saco e mimou a ação ilustrada. As ações estão relacionadas com profissões, passatempos e animais.

No fim foi preenchida a ficha de registo de opinião e foi colocada a pergunta “Tenho um amigo especial porque...” e os alunos, com a ajuda da professora estagiária disseram porque é que tinham um amigo especial.

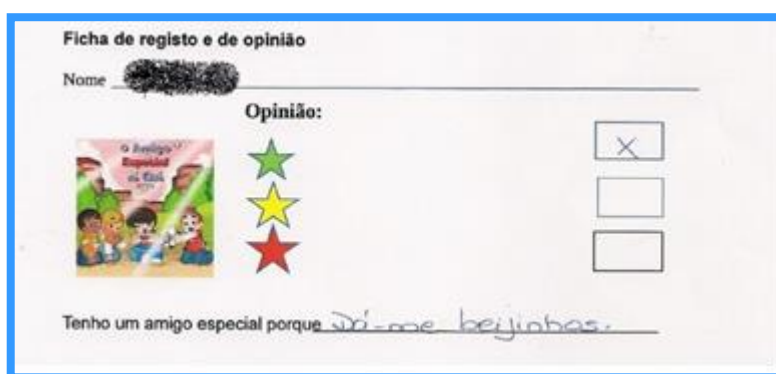
A form titled "Ficha de registo e de opinião" (Record and opinion sheet). It has a line for "Nome" (Name) which is filled with a blacked-out name. Below this is the "Opinião:" section. On the left of this section is a small illustration of a book cover titled "O amigo Especial na Escola" (The Special Friend at School) showing three children. To the right of the illustration are three stars: a green one at the top, a yellow one in the middle, and a red one at the bottom. To the right of the stars are three empty boxes for a rating, with the top one containing an 'X'. At the bottom, there is a line for "Tenho um amigo especial porque" (I have a special friend because) followed by the handwritten text "dê-me beijos" (give me kisses).

Figura 16- Folha de avaliação da sessão

Sessão 2 – “Viajando pelo arco-íris das línguas”

A segunda sessão foi iniciada com o diálogo entre a professora estagiária e o Manito. Neste diálogo foi dito que a sessão se iria iniciar de uma forma diferente da anterior. Assim, logo no início, depois de os alunos se sentarem na manta foi colocado no computador o cd do livro “O som das cores” sem som. Este cd mostra a história contada pela autora, em língua gestual portuguesa. O som foi retirado com o intuito de ver a reação dos alunos ao verem uma pessoa a fazer gestos sem perceberem o que estava a dizer.

Após alguns minutos de visualização (3-4 minutos) uma vez que já estavam a ficar impacientes, foi-lhes perguntado o que seria que a autora estava a fazer/dizer e se tinham entendido alguma coisa do que tinham visto.

Alguns alunos disseram que era a língua gestual e que já tinham visto comunicar em língua gestual na semana anterior num evento a que tinham ido.

De seguida a professora estagiária realizou a leitura da história “O som das cores” em voz alta e de forma expressiva. Ao longo da leitura foram sendo feitas pequenas interrupções para verificar se as crianças estavam a seguir com atenção e se conseguiam antecipar o desenrolar da história.

À medida que a leitura prosseguia, o livro ia sendo folheado, para permitir às crianças acompanhar a leitura e a professora estagiária foi ensinando os alunos a fazer o gesto das cores em língua gestual e a dizer as cores em inglês.



Fotografia 2- Alunos a ouvir a história

Após este momento, foram colocadas algumas questões aos alunos sobre a história que tinham acabado de ouvir com o intuito de perceber se as expectativas (das crianças) criadas antes da leitura se confirmavam, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto, das ilustrações, abrindo espaço à manifestação de partilha de sentimentos e de opiniões.

Para terminar a sessão foi distribuída, pelos alunos, uma folha A3 de papel cavalinho dividida em 28 retângulos e cartões com as sete cores do arco-íris, as cores escritas em português, as cores escritas em inglês e as cores com os gestos correspondentes em língua gestual portuguesa. O objetivo era os alunos colocarem as cores pela ordem, formando o arco-íris das línguas conforme podemos verificar pelas fotos. Para ajudar foi colocado no quadro a ordem correta. Os alunos quando sentiam dificuldades iam ao quadro e verificavam onde deveria ser colocado o cartão.



Fotografia 3- Cartões expostos no quadro

Fotografia 4- Aluno a construir o arco-íris das línguas



Fotografia 5- Arco-íris das línguas completo

Sessão 3 – “O vento sopra todos”

A terceira e última sessão individual, mais uma vez, se iniciou com um diálogo com o Manito e foi feita uma pequena retrospectiva sobre as últimas duas sessões.

De seguida, foi apresentada aos alunos, a intérprete de língua gestual, Filipa Carvalho. Esta sessão constituiu-se principalmente pelo conto da história “Um pé de vento” que foi simultaneamente interpretada em língua gestual portuguesa.

No fim da história, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e conseguiram identificar algumas palavras em língua gestual.



Fotografia 6- Leitura da história acompanhada por uma intérprete de L.G.P

Após um momento de perguntas à intérprete que ajudou os alunos a identificar algumas palavras, com a ajuda do site spreadthesign (<https://www.spreadthesign.com/pt/>) foram explicadas as regras do jogo que se iria realizar a seguir. O jogo dos pares consistia em que cada aluno com um papel/imagem na mão, devia circular livremente pela sala e trocar de papéis com os colegas. Ao sinal da professora estagiária (batendo as palmas), abrem o papel e fazem o gesto correspondente à imagem. Procuram o par (colega que está a fazer o mesmo gesto) juntam-se e baixam-se. O último par a baixar-se sai do jogo. O jogo repete-se até acabarem os pares. O último par em jogo, ganha.

Este jogo gerou muita excitação e os alunos gostaram muito de o realizar.



Fotografia 7- Alunos a jogar o “Jogo dos pares”

Sessão 4 – Peddy Paper

A última sessão foi em conjunto com as duas colegas de estágio e teve como principal objetivo reunir os conteúdos abordados durante a realização dos três projetos. Assim, decidimos em conjunto realizar um peddy paper com várias perguntas relativas aos projetos: “Todos diferentes ... todos iguais”, “Direito a direito melhor vos aceito” e “A língua gestual vai à escola”.

Pela escola, foram escondidas algumas questões, em caixas, sobre os temas dos projetos. Estas caixas estavam distribuídas por vários locais nomeadamente: sala da auxiliar de ação educativa, sala de aula, recreio, ATL, Infantário e Ginásio.

De salientar que os alunos não sabiam que iam fazer esta atividade. Assim, no início da tarde, os alunos entraram na sala e sentaram-se nos seus lugares como se fossem ter uma aula. Foi-lhes explicado o que iriam fazer da parte da tarde dado que era um jogo completamente diferente do que eles estavam habituados. Assim, explicámos algumas regras do jogo e dividimos a turma em quatro grupos (3 grupos com quatro elementos e um grupo com três elementos).

Cada grupo tinha uma cor (azul, amarelo, vermelho e rosa) tendo sido atribuído a cada aluno um colar com um crachá da cor correspondente à sua equipa e um cartão de jogador.

Este cartão servia para cada aluno colocar uma estrelinha autocolante por cada resposta certa que desse.

Depois de tudo organizado demos início ao “Peddypaper” e cada grupo seguiu o seu trajeto acompanhado pelas professoras estagiárias e pela professora cooperante. Cada grupo começou numa estação diferente. À medida que iam abrindo os envelopes e acertavam nas pistas, os alunos passavam para outra estação, até chegarem à última estação.

Sempre que em cada pergunta os alunos acertavam, o cartão do jogador era colocado uma estrela ou então uma bolinha colorida (os cartões tinham que estar todos preenchidos e coloridos quando o jogo terminasse).

No final reunimo-nos todos no recreio a fim de perceber se todos os alunos tinham o seu cartão de jogador completamente preenchido. Perante a satisfação de todos, as crianças concluíram que todos tinham ganho, no entanto foi-lhes informado que ainda faltava uma coisa. Uma vez que todos tinham ganho o jogo havia ainda um tesouro por descobrir. Foram então até à sala de aula onde encontraram uma caixa com doces e balões que foram distribuídos pelos alunos. No final foram atados os balões num fio e pendurados na parede da sala.



Fotografia 8- Aluna com uma pista

3.7 Instrumentos de recolha de dados

Por forma a recolher os dados necessários à análise dos resultados do projeto, foi necessário recorrer a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. É certo que todas/os apresentam vantagens e desvantagens e que é da responsabilidade do investigador decidir quais é que devem ser utilizadas/os em determinada situação e contexto (cf. Pardal & Correia, 1995). Assim, para este estudo, escolhemos as/os que nos pareceram mais adequadas/os, nomeadamente: a observação direta e participante, complementada com as gravações áudio de todas as sessões de atividades e com as notas de campo; as fichas de registos dos alunos; as fotografias e as videograções; e os questionários. Nos tópicos seguintes serão abordados de forma mais detalhada cada um deles.

Sessões	Instrumentos de recolha de dados	Dados recolhidos
Sessão 1 <i>“É bom ter amigos diferentes”</i>	<ul style="list-style-type: none">• Videogravação;• Grelhas avaliação;• Fotografias;• Observação participante;• Desenhos.	<ul style="list-style-type: none">• Interações verbais e não-verbais das crianças nas atividades;• Respostas às questões de compreensão da história;• Respostas à questão “Tenho um amigo especial. Porquê?”.
Sessão 2 <i>“Viajando pelo arco-íris das línguas”</i>	<ul style="list-style-type: none">• Videogravação;• Grelhas avaliação;• Fotografias;• Observação participante;• Arco-íris das línguas.	<ul style="list-style-type: none">• Interações verbais e não-verbais das crianças nas atividades;• Respostas às questões de compreensão da história;• Jogo: “Arco-íris das línguas” e ficha de verificação.

Sessão 3 <i>“O vento sopra para todos”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Grelhas avaliação • Fotografias; • Observação participante; • Desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interações verbais e não-verbais das crianças nas atividades; • Reconto da história mediante ajuda; • Identificação dos vários passatempos e casas de outros países e culturas. • Resposta a um pequeno questionário sobre a sessão. • Desenho sobre as aprendizagens da semana.
Sessão 4 <i>“Peddy Paper”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas avaliação; • Fotografias; • Observação participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interações verbais e não-verbais das crianças nas atividades; • Respostas das crianças às questões do peddy papper;

Tabela 1- Instrumentos de recolha de dados

Observação direta e participante

Nos estudos de investigação-ação, como é o caso deste projeto, a observação é considerada, por autores como Bogdan e Biklen (1994), a melhor técnica de recolha de dados, pelo que esta foi uma das que utilizámos.

De facto, diariamente, a nossa curiosidade incita-nos a estar constantemente a observar o que nos rodeia. No entanto, tal não é considerado investigação, a não ser que a observação passe a ser sistematizada e a ter um objetivo pelo qual se deve guiar (um público-alvo, uma situação, um contexto, uma organização...) (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995). De facto foi isto que fizemos: recorremos a uma das mais antigas técnicas de recolha de dados – a observação – (cf. Pardal & Correia, 1995) e focámo-nos nos alunos da turma do 1.º ano (já apresentada previamente), de forma a dar resposta aos objetivos a que nos propusemos para a nossa investigação.

O tipo de observações que fizemos foi direta, uma vez que fomos nós – professoras/investigadoras – a recolher diretamente as informações, isto é, sem a mediação de um documento ou testemunho (cf. Quivy & Campenhoudt, 1992). Os mesmos autores (Quivy & Campenhoudt, 1992) defendem que estes métodos de observação (direta) são os únicos que captam os comportamentos no momento exato em que são produzidos, o que permite uma minimização da sua deturpação, mantendo, por isso, uma maior autenticidade dos dados (cf. Pardal & Correia, 1995).

Para além de direta, a observação que realizamos foi também participante, já que decorreu durante algum tempo e requereu a nossa participação (cf. Quivy & Campenhoudt, 1992) – para além da observação, também dinamizámos as sessões de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “*A língua gestual vai à escola*”, tendo tentado sempre perturbar o mínimo possível o funcionamento normal das aulas. Por outras palavras, em vez de me limitar a observar como mera espectadora, tentámos inteirar-nos e vivenciar as situações (cf. Pardal & Correia, 1995).

Vídeogravação e fotografia

Ao longo de praticamente todas as sessões, fomos recorrendo ao registo fotográfico e à videogravação. A videogravação foi bastante útil para colmatar algumas falhas ocorridas durante as observações ou a elaboração de notas de campo, já que permitia, por exemplo, verificar quem estava a falar em determinado momento, os gestos que se faziam, os objetos a que os sujeitos envolvidos se referiam, entre outros aspetos. Já a fotografia, pela sua natureza, permite “congelar” momentos com total precisão, de forma a que se possa verificar, com detalhe, determinado instante/situação (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Tanto uma técnica como outra são fundamentais para o registo das interações e respetiva transcrição, permitindo-nos um melhor acesso ao processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades.

Porém, apesar das vantagens de utilizarmos uma máquina – fotográfica e/ou de filmar – esta é sempre um elemento intrusivo que pode causar alguma estranheza, neste caso, aos alunos, levando-os, por vezes, a alterar os seus comportamentos ou o modo como normalmente precederiam. No entanto, estas situações não se verificaram o que ajudou muito. De facto, os alunos, apesar de saberem que estávamos a gravar, agiram com toda a naturalidade, desvalorizando a sua existência. Acho que tal aconteceu não só pela normal habituação dos alunos ao longo do tempo, mas também porque tentámos sempre que a presença destes objetos fosse minimizada. O gravador estava colocado atrás das crianças, a câmara de vídeo estava colocada em cima de uma estante ou em cima de uma mesa e as fotografias eram tiradas enquanto os alunos estavam de costas ou de lado e, sempre que possível, pelo investigador que, naquela sessão, não estava a intervir (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Fichas de registo avaliação da implicação, bem-estar e participação

No final de cada sessão e com o auxílio das videograções tentámos avaliar os níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças em tabelas. Este instrumento de recolha de dados permitiu observarmos os interesses das crianças.

	Implicação					Participação					Bem-estar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. [Nome]															
2. [Nome]	X					X					X				
3. [Nome]			X					X					X		
4. [Nome]															
5. [Nome]															
6. [Nome]			X					X					X		
7. [Nome]															
8. [Nome]															
9. [Nome]															
10. [Nome]															
11. [Nome]															
12. [Nome]															
13. [Nome]															
14. [Nome]															
15. [Nome]															

Figura 17– Tabela de avaliação dos níveis de bem-estar, implicação e participação.

Avaliação das sessões pelas crianças

Após todas as sessões do projeto pedimos às crianças para as avaliarem. Essa avaliação consistiu na oportunidade que cada criança tinha para indicar se tinha gostado, assim-assim ou não tinha gostado. Assim, com o decorrer das sessões foi sendo preenchida uma tabela de avaliação com as opiniões das crianças. Este instrumento de avaliação permitiu-nos ter a noção, ao longo do projeto, se as crianças estavam a gostar do projeto e também de que sessões as crianças mais gostaram.




Alunos	Avaliação das sessões nº 2		
			
AD	X		
AU	X		
GO	X		
IS	Faltou		
MA	X		
MC	X		
MR	X		
MT	X		
ME	X		
MD	X		
MI	X		
MM	X		
SF	X		
SO	X		
TA	X		

Figura 18 – Tabela de avaliação de uma sessão.

Após a apresentação dos instrumentos/técnicas utilizados pela tríade para recolha de dados, passaremos ao tratamento e análise dos mesmos, com o intuito de continuarmos o nosso percurso na obtenção de respostas às questões de investigação definidas.

Capítulo IV

Análise e interpretação dos resultados

Nota introdutória

Após a apresentação, no capítulo anterior, do estudo realizado onde foram explicadas as várias sessões do projeto de intervenção e as atividades desenvolvidas com as crianças, bem como a justificação das respetivas opções metodológicas, daremos a conhecer, neste capítulo, a análise dos dados e os respetivos resultados.

Neste sentido, começaremos por, num primeiro momento, apresentar e explicar a metodologia de análise de dados do nosso estudo, descrevendo seguidamente as categorias e subcategorias de análise utilizadas. Num segundo momento será feita a análise e a discussão dos resultados, sustentada nas categorias e subcategorias escolhidas. Esta análise baseia-se essencialmente em episódios transcritos a partir das videograções das sessões do projeto de intervenção, com exceção da quarta sessão que, por motivos técnicos, não foi videogravada, fazendo-se referência aos inquéritos e desenhos realizados pelos alunos da turma em que o projeto foi desenvolvido, bem como a registos fotográficos. Por fim, num terceiro momento, apresentamos uma síntese de todos os resultados obtidos, tendo em conta a questão de investigação: *De que forma a sensibilização à língua gestual português, com recurso à literatura para a infância, pode educar para a diversidade linguística?*

Para analisar os dados recolhidos, importa chamarmos a atenção para o facto de termos preservado a identidade dos alunos, pelo que foram utilizados apenas os primeiros nomes aquando da apresentação da análise dos dados descritos neste capítulo.

Os nossos dados reportam-se aos 15 alunos que constituíram a turma com a qual trabalhamos, salientando que 8 desses alunos são de etnia cigana e que as suas idades, à altura da implementação do projeto, estavam compreendidas entre os cinco e os sete anos.

4.1 Análise de dados

Tendo em atenção a natureza do nosso estudo, importa antes de mais, referir que utilizámos como método de análise de dados a análise de conteúdo, estando de acordo com Mucchielli (1974, p. 17) quando afirma que se trata de “une méthode capable d’effectuer l’exploitation totale et objective des données informationnelles”, através da qual se

descreve o conteúdo da comunicação com base na “análise de ideias e não das palavras através das quais elas são expressas” (in Pardal & Correia, 1995). Ou seja, a análise de conteúdo é um método que utilizamos para analisar e interpretar as ideias implícitas de uma fala, partindo de critérios que incidem sobretudo na organização interna do discurso e não no conteúdo explícito: “todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 228). Resumindo e de acordo com Pardal & Correia, a análise de conteúdo “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p. 72). Ou seja, podemos entender esta técnica como uma técnica de compreensão que pretende obter indicadores que permitem chegar a conclusões acerca dos dados recolhidos.

Na opinião de Carmo & Ferreira (1998) a análise de conteúdo deve ser objetiva, na medida em que a análise deve obedecer a certas regras e a instruções claras e precisas para que outros investigadores obtenham os mesmos resultados. A análise de dados deve ser ainda sistemática, dado que todo o conteúdo tem de ser organizado por categorias em função dos objetivos propostos (Carmo & Ferreira, 1998, p. 251). Estes pressupostos complementam a definição de Bardin que define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens.” (Bardin, 2011, p. 40)

Para se proceder a uma análise de conteúdo é fundamental passar por diversas etapas: definição dos objetivos e do quadro teórico; constituição de um texto com documentos escolhidos para a análise; definição de categorias; e interpretação dos resultados obtidos (Carmo & Ferreira, 1998, p. 253).

Também Pardal & Correia, 1995 consideram que é importante para a análise de conteúdo, e depois de definir o objetivo de estudo, passar por diversas fases, das quais destacamos:

- seleção de categorias que viabilizam a quantificação dos dados observáveis;
- estabelecimento de unidades de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base de investigação, sempre que estandardizados, caso a caso;
- distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente selecionados.

Segundo Bardin (2011), estas fases podem ser organizadas em torno de três grandes polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação.

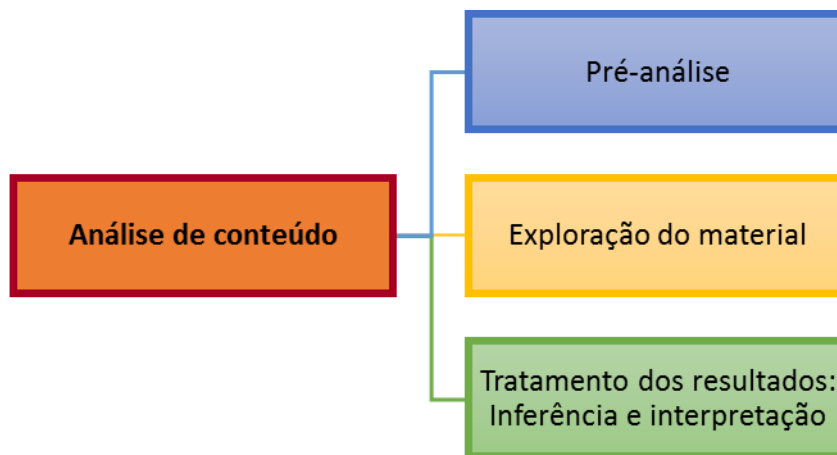


Figura 19- Fases da análise de conteúdo

No que se refere à primeira fase, a pré-análise, esta tem como principal finalidade operacionalizar e sistematizar as ideias, de forma a construir um esquema claro e objetivo que possibilite o desenvolvimento eficaz de todo o processo. Assim, no presente estudo, começamos por organizar os diversos materiais de que dispúnhamos, que poderiam ser suscetíveis de análise, nomeadamente, as transcrições das videogravações das sessões realizadas o que, para além de descrever o conteúdo verbal acessível, nos permitiria, ainda, fazer uma análise ao conteúdo não-verbal (implícito na componente visual das sessões), assim como em alguns desenhos e fichas de avaliação das sessões elaboradas pelos alunos, fazendo a sua leitura e interpretação. De seguida passámos à exploração das hipóteses de análise tendo em conta os objetivos do nosso estudo, passando à organização das categorias de análise que abordaremos no ponto seguinte e, por fim, à elaboração de indicadores que nos permitiram fundamentar as nossas conclusões (Bardin, 2011).

No que diz respeito à segunda fase de análise do conteúdo, a exploração do material, trata-se de uma fase que, “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.” (Bardin, 2011, p. 127).

Por último, e no que concerne ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos, os resultados são analisados de modo a tornarem-se significativos e válidos e o “analista, tendo à disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin, 2011, p. 127).

O presente estudo inclui-se na variante qualitativa do método de análise de conteúdo, que Quivy & Campenhoudt (1992) acreditam ser um método intensivo, já que assenta na “análise de um pequeno número de informações complexas e detalhadas”, que têm como “unidade de informação de base a presença ou a ausência de uma característica” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 225) (neste caso, as características são expressas nas categorias de análise definidas).

Face ao que foi dito, e após a leitura global dos dados recolhidos, definimos as categorias de análise que considerámos irem ao encontro dos objetivos de investigação. Estas resultaram não só do enquadramento teórico que suporta a nossa investigação como da fase de pré-leitura dos dados recolhidos, cujo objetivo era a procura e descoberta de regularidades. Para isso, procedemos à enumeração dos dados e à sua classificação, dando-lhes um determinado significado e organização.

Após uma breve apresentação da técnica de análise de dados e do processo de análise por nós escolhido, passamos, de seguida, a apresentar as categorias de análise de dados.

4.2 Categorias de análise

A análise de conteúdo organiza-se em torno de um processo de categorização. Conforme nos diz Bardin a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.” (Bardin, 2011, p. 145), ou seja, a categorização possibilita a classificação e construção das categorias de análise “arrumadas” em “gavetas”, permitindo classificar e agrupar elementos de uma mensagem com o mesmo significado ou significados semelhantes. Neste seguimento, as

categorias de análise devem ser adaptadas ao estudo e aos objetivos de investigação que o investigador pretende atingir.

Partindo desta perspetiva, para fazermos a análise dos dados recolhidos, foi necessário, inicialmente, pensarmos em encontrar categorias de análise que fossem adequadas ao nosso estudo. Segundo Carmo & Ferreira (1998) a escolha das categorias é essencial e deve obedecer a determinadas características. Assim elas devem ser:

- exaustivas na medida em que todo o conteúdo que se pretende analisar deve ser incluído em todas as categorias consideradas;
- exclusivas, ou seja, os mesmos elementos devem pertencer apenas a uma categoria e não a várias;
- objetivas isto é, devem ser explicadas de uma forma clara e sem ambiguidades para que diferentes pessoas consigam compreender a interpretação feita;
- pertinentes, ou seja devem estar adequadas aos objetivos do projeto, à natureza do material que se está a analisar e às questões a que se pretende responder com a pesquisa em causa.

Assim, a categorização assume um papel fundamental, uma vez que nos permite representar, de uma forma simplificada, os dados brutos, agrupando-os em categorias semelhantes de forma a podermos compreender os elementos de análise.

No nosso projeto de investigação, optámos por construir o sistema de categorias baseado num processo indutivo-dedutivo (misto), ou seja, começámos por construir um conjunto de categorias abertas, definidas *a priori* e, a partir delas, fomos fazendo alterações que permitiram ajustar o sistema de categorias e melhorar a análise dos dados. Este processo teve por base o enquadramento teórico e conceptual, as questões e os objetivos de investigação. No decorrer do processo de categorização, conforme fomos ordenando a informação do corpus de texto, íamos analisando os dados, refletindo sobre o seu conteúdo e identificando os excertos de texto com significado para determinada categoria. Alguns excertos serviram para confirmar e consolidar categorias existentes e outros serviram de fonte para a criação de novas categorias.

Como vimos no capítulo anterior, pretendíamos com este estudo, perceber qual a importância de sensibilizar para a língua gestual portuguesa no âmbito de uma educação para a diversidade linguística e cultural através da literatura infantil.

Assim, ao analisarmos os diversos instrumentos de que dispúnhamos, nomeadamente as fichas de avaliação das sessões, os registos de videogravação, os desenhos, assim como um

pequeno questionário colocado às crianças, tínhamos como principal objetivo perceber as percepções, atitudes e expectativas dos alunos em relação à aprendizagem da língua gestual portuguesa através da abordagem à diversidade linguística e cultural, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem de outras línguas e, ao mesmo tempo, contribuir para a valorização e aceitação da diferença e do Outro. Face a este pressuposto tivemos em conta as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças ao longo do projeto. As aprendizagens desenvolvidas foram diferentes e tiveram como principal objetivo tornar os alunos cidadãos mais conscientes, compreensivos e capazes de aceitar a diferença do Outro. Esta definição de aprendizagens pretendeu ir ao encontro da teoria de Pujol (2003) que defende que, ao longo da escolaridade, os alunos devem ir aprendendo um vasto conjunto de conhecimentos e habilidades em diferentes âmbitos, que vão desde o cognitivo ao moral. O objetivo final é promover o desenvolvimento de todas as capacidades dos alunos para que estes possam ter uma vida ativa em sociedade. Este objetivo implica que seja dada igual importância aos conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais (Pujol, 2003, p. 265). Também Roldão (2003, in Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues; Couceiro & Pereira, 2009) é de opinião que hoje em dia “existe maior consciência de que a criança é um elemento activo no seu processo de construção do conhecimento, defendendo-se uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências.” (p. 96). Neste sentido, quando falamos em competências temos de ter em conta que existem várias definições. No entanto, pensamos que a definição que é apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que refere que “*cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (...), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz.*” (Zabala & Arnau, 2008, p. 39) é a que se adequa melhor ao nosso processo de categorização.

Assim, com base no nosso enquadramento teórico (Capítulos I e II), concebemos, desenvolvemos e avaliámos um projeto de intervenção didática de educação para a diversidade centrando-nos na língua gestual portuguesa. Em cada sessão do projeto fizemos uso de diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados (ver Capítulo III) e, após a leitura dos dados obtidos, criámos categorias e subcategorias de análise que foram sendo reformuladas ao longo do estudo, adaptando-se ao material recolhido e às questões e objetivos de investigação.

As aprendizagens tiveram em conta a divisão dos conteúdos, no entanto foram definidas de forma ligeiramente diferente, nomeadamente como aprendizagens ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes.

Categorias	Subcategorias
C 1. Conhecimentos sobre línguas	SC.1.1 Conhecimentos sobre a língua gestual portuguesa; SC.1.2 Conhecimentos sobre quem utiliza a língua gestual portuguesa; SC.1.3 Conhecimentos sobre outras línguas.
C 2. Capacidades comunicativas	SC.2.1 Gestuar algumas palavras em língua gestual portuguesa; SC.2.2 Identificar palavras em outras línguas; SC.2.3 Comparar palavras escritas em diferentes línguas.
C 3. Atitudes em relação ao outro	SC.3.1 Interesse e curiosidade sobre a língua gestual; SC.3.2 Respeito e valorização da diferença do Outro; SC.3.3 Interesse face ao projeto.

Tabela 2- Categorias de análise

Assim, conforme se pode verificar no quadro acima, definimos três categorias de análise, para este estudo em específico com o intuito de avaliarmos os dados recolhidos e sabermos se os objetivos foram, ou não, alcançados. São eles: **dimensão dos conhecimentos sobre línguas (C.1)**, **dimensão das capacidades comunicativas (C.2)** e **dimensão das atitudes em relação ao outro (C.3)**. Para cada categoria, criámos várias subcategorias de forma a facilitar o processo de análise dos dados recolhidos.

Assim, a primeira categoria, **conhecimentos das línguas**, foi dividida em três subcategorias: conhecimentos sobre a língua gestual portuguesa (SC.1.1) conhecimentos sobre quem utiliza a língua gestual portuguesa (SC.1.2) e conhecimentos sobre outras línguas (SC.1.3). Nesta categoria temos como principal objetivo analisar os conhecimentos

das crianças acerca da língua gestual portuguesa, quem são os seus utilizadores e perceber quais os seus conhecimentos acerca de outras línguas.

Relativamente à categoria das **capacidades comunicativas**, definimos três subcategorias: gestuar algumas palavras em língua gestual portuguesa (SC.2.1), identificar palavras noutras línguas (SC.2.2) e comparar palavras escritas em diferentes línguas (SC.2.3). Aqui, pretendemos verificar se as crianças aprenderam a fazer alguns gestos em língua gestual e se foram capazes de identificar as cores nas diferentes línguas (português, inglês e língua gestual portuguesa).

Por fim, a categoria referente às **atitudes em relação ao Outro** foi dividida em três subcategorias, sendo estas: Interesse e curiosidade sobre a língua gestual (SC.3.1); respeito e valorização da diferença do Outro (SC.3.2); e interesse face ao projeto (SC.3.3). Com estas subcategorias pretendemos perceber se a língua gestual portuguesa e o projeto incentivaram os alunos bem como perceber se as crianças tomaram consciência da diferença do Outro.

Partindo das categorias e das subcategorias apresentadas, achamos importante, antes de mais, fazer uma breve descrição acerca das mesmas. Assim, no que diz respeito aos conhecimentos, Zabala & Arnau (2008) definem como sendo “componentes de las competencias de carácter concreto o abstracto que hacen referencia a hechos, conceptos, principios y sistemas conceptuales.” (Zabala & Arnau, 2008, p. 218). Também Martins et al, 2009 baseados em Perrenoud, 2001, entende os conhecimentos como sendo um

“conjunto de pequenas ideias, não muito afastadas dos conceitos científicos, que a criança forma em relação àquilo que observa e acerca daquilo com que interage (em situações de ensino formal, não formal e informal). A criança vai, progressivamente, estabelecendo relações entre ideias, constituindo as bases de desenvolvimento de ideias mais complexas e estruturadas.” (p. 95).

Atendendo a estas definições podemos perceber que, para haver aprendizagem ao nível dos conhecimentos, é essencial exercitar a memória e a repetição para que os alunos consigam reconhecer, e descrever conceitos (Pujol, 2003, p. 275).

Analizando agora a categoria das capacidades, estas estão estreitamente ligadas aos conhecimentos,

“uma vez que estas se entendem como um conjunto de acções ordenadas e adquiridas, dirigidas à consecução de um objectivo. As capacidades, de forma

isolada, não levam à aquisição de novo conhecimento, tão-pouco ao desenvolvimento de competências úteis para outras situações do dia-a-dia.” (Martins et al, 2009, p. 96).

Assim, e segundo Zabala & Arnau, podemos considerar as capacidades como “la existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidade, la habilidade, el domínio, la aptitud.” (2008, p. 43).

Finalmente, a terceira e última categoria refere-se às atitudes que Zabala & Arnau (2007) definem como sendo “componentes cognitivas (conhecimentos e crenças), afectivas (sentimentos e preferências) e de conduta (acções e declarações de intenção)” (in Martins et al., 2009, p. 96). Assim podemos entender que as atitudes são decisivas para os comportamentos, pois estão relacionadas com a percepção, com a personalidade, com a aprendizagem e a motivação que regulam o comportamento dos indivíduos em relação ao que é correto ou incorreto. As atitudes são, assim, tendências para os indivíduos se comportarem de forma persistente e consciente sobre estímulos e situações concretas (Pujol, 2003), necessárias para viver em sociedade.

4.3 Análise dos dados e discussão dos resultados

Neste ponto, iremos proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto de intervenção “*A língua gestual vai à escola*”. O principal objetivo deste ponto é, assim, analisar e interpretar os dados cuidadosamente, assim como informar, esclarecer e apresentar os resultados com base em informação criteriosamente escolhida (Bell, 1997).

Para efetuar a análise dos dados, seleccionámos não só excertos das transcrições das videograções das três sessões do projeto, dos desenhos feitos pelas crianças (cf. Anexo 13), dos questionários respondidos pelos alunos (cf. Anexo 14) e das fotos para confirmar as nossas conclusões, como também achámos importante fazer uma análise do envolvimento dos alunos durante as sessões, na realização das atividades propostas. Para isso, recorreremos à interpretação das tabelas de análise do comportamento dos alunos que indicam a implicação, a participação e o bem-estar de cada aluno durante as sessões do

projeto. De salientar que optámos por enfatizar estes níveis de avaliação uma vez que os alunos são do 1º ano e se encontram ainda numa fase de adaptação entre o pré-escolar e o 1º CEB.

Relativamente à recolha de informação sobre a implicação e o bem-estar emocional baseamo-nos em certas características e atitudes que as crianças demonstraram durante as nossas intervenções, tendo como base 5 níveis de bem-estar emocional e de implicação (Portugal e Laevers, 2010). A implicação é considerada como uma qualidade da atividade humana e podemos observá-la através da concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. Este indicador depende da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento da criança. Um nível muito baixo de implicação (1– numa escala de 5 pontos) manifesta-se pelo não envolvimento em quaisquer atividades e pela inatividade constante, enquanto, num nível muito alto (5), podemos observar uma total absorção da criança na atividade, mostrando uma grande motivação interior e intensa atividade mental (podemos observar este nível em crianças que se implicam com frequência em todas as atividades). O bem-estar é um estado emocional que se pode reconhecer pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior e, ao mesmo tempo, por uma energia, vitalidade e abertura ao exterior. Um nível muito baixo de bem-estar (1- numa escala de 5 pontos) observa-se quando a criança revela sinais de tristeza, desconforto e frustração acentuados, enquanto um nível muito alto (5) é marcado por uma grande vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima (Portugal & Laevers, 2010). Sem bem-estar é pouco provável que haja implicação, uma vez que a criança não tem as suas necessidades básicas satisfeitas e, por isso, não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo (Portugal et al., 2010, pp 21-29).

Para além dos dois aspetos de análise já mencionados, tivemos a necessidade de selecionar mais um aspeto, a participação, uma vez que, na nossa opinião, o nível de participação está relacionado com os níveis de implicação e de bem-estar, tendo adaptado a mesma escala de valores para a analisar.

Para que os dados sejam compreendidos de uma forma mais clara, recorreremos à análise por sessão e à elaboração de tabelas onde são apresentados excertos das transcrições das vídeogravações, de forma a visualizarmos o que aconteceu durante as sessões do projeto, as unidades de registo para as subcategorias, e/ou desenhos ou questionários efetuados pelos alunos.

Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes”

Na 1ª sessão era nosso objetivo dar a conhecer a língua gestual portuguesa aos alunos e perceber se estes revelavam alguns conhecimentos acerca da mesma. Para além disso, era importante promover, nos alunos, atitudes de respeito e valorização em relação ao Outro.

Assim, ao analisar esta sessão, conseguimos identificar alguns episódios que evidenciam a subcategoria **conhecimentos sobre a língua gestual portuguesa (SC.1.)** os quais passamos a descrever. No que diz respeito a esta subcategoria, tínhamos como principal objetivo analisar unidades de registo que evidenciassem os conhecimentos que os alunos teriam acerca do que era a língua gestual portuguesa.

Num primeiro momento, os alunos estavam todos sentados na manta enquanto a professora estagiária fazia a leitura da história “*O amigo especial do Gui*”. Num determinado momento da leitura uma das alunas interveio, evidenciando conhecimentos sobre o que é a língua gestual portuguesa conforme mostra a seguinte transcrição:

<p>Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes!”</p> <p>Subcategoria - interações verbais e não-verbais durante a audição da história que evidenciam conhecimentos sobre o que é a língua gestual (SC.1.1)</p>	<p>Professora Estagiária – (...) “Ele não fez por mal, simplesmente não te ouviu porque o meu filho é surdo. Isso quer dizer que ele é surdo? – pergunta o Gui, arregalando os olhos. Exatamente. Mas consegue ler nos teus lábios e sabe comunicar em língua gestual.” <excerto da história que a professora estagiária estava a contar, no momento em que a aluna interveio></p> <p>Chiara – Ah! É falar com os dedos!</p>
---	--



Fotografia 9- Aluna a intervir

Podemos verificar neste excerto e pela foto que a aluna, ao ouvir falar em língua gestual, mostrou saber do que se tratava, dizendo que esta se falava com os dedos.

<p>Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes!”</p> <p>Subcategoria SC.1.1 - interações verbais e não-verbais durante a audição da história que evidenciam conhecimentos sobre o que é a língua gestual</p>	<p>IS – Eu já sei quem é o amigo dele. PE – Quem é? IS - Era o Paulo. PE – Era o Paulo. E porque é que ele era especial? MT – Porque falava língua gestual. <Alunos> - [Ind]</p>
---	---

<p>Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes!”</p> <p>Subcategoria SC.1.1 - interações verbais e não-verbais que evidenciam conhecimentos sobre o que é a língua gestual</p>	<p>PT – Olha, os meninos que foram, que foram receber a bandeira, sexta-feira viram mais língua gestual! Martim – Sim, sim. IS– Eu não! MA – Sim. PT – A tradução de uma história em língua gestual não foi? PE – E gostaram? Todos – Sim!!! [...]</p>
---	--

Também nestes dois episódios, podemos perceber que alguns alunos já sabiam o que era a língua gestual. No primeiro momento, mostraram ter compreendido a história que tinham acabado de ouvir, pois, de uma forma espontânea, um dos alunos afirmou que o amigo do Gui era especial porque falava língua gestual. E, no segundo momento, quando a

professora titular interveio, lembrando que, na sexta-feira anterior, alguns alunos tinham ido assistir a uma cerimónia de entrega de uma bandeira, no âmbito de um projeto de eco escolas e que tinham ouvido uma história traduzida em língua gestual, os alunos que tinham ido responderam prontamente que sim e que tinham gostado.

É também possível identificar, na sessão 1, a subcategoria - conhecimentos sobre quem utiliza a língua gestual portuguesa, (C.1.2) onde se procuram identificar interações verbais e não-verbais que evidenciam conhecimentos sobre quem usa a língua gestual como mostra a seguinte transcrição:

<p>Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes!”</p> <p>Subcategoria SC.1.2 - interações verbais e não-verbais que evidenciam conhecimentos sobre quem usa a língua gestual</p>	<p>[...]</p> <p><após a audição da história></p> <p>PE- Então, o que é que aconteceu? O que é que eles fizeram no parque, além de jogar à bola?</p> <p>Todos - <Sil></p> <p>PE – Diz Matilde.</p> <p>MD - <Aah> falar com o Paulo</p> <p>PE – Foram falar com o Paulo. E o que era o Paulo, Sofia?</p> <p>SO - <Aah> era um menino surdo.</p> <p>PE – Era um menino surdo. Diz MT?</p> <p>MT – Fizeram língua gestual.</p> <p>[...]</p> <p>PE – E a língua gestual é falada pelos...?</p> <p>ALS – dedos.</p> <p>PE – Pelas pessoas que são...?</p> <p>ALS – Surdas.</p>
--	--

As respostas apresentadas mostram que os alunos, para além de terem percebido a história, também conseguiram reconhecer que são as pessoas surdas que utilizam a língua gestual.

Foi também identificada, na 1ª sessão, a categoria **interesse e curiosidade sobre a língua gestual** (SC.3.1). Com esta subcategoria, procurámos registos verbais e não-verbais que mostrem que os alunos estão interessados e têm curiosidade em aprender alguns gestos em língua gestual. De facto, foi bastante relevante a atitude dos alunos quando, a professora estagiária pergunta se querem saber como se diz BENFICA em língua gestual.



Fotografia 10- Alunos a fazerem a palavra Benfica em LGP

Depois de aprenderem a fazer o gesto correspondente à palavra *Benfica* as crianças quiseram também saber como se fazia o gesto correspondente à palavra *Sporting* e *Porto*. A partir desta situação podemos também identificar a subcategoria **Gestuar algumas palavras em língua gestual** (SC.2.1) que tem como objetivo que os alunos aprendam a fazer alguns gestos numa língua diferente. Nesta sessão, a professora estagiária ensinou, então, a gestuar 3 palavras.

Por fim, pudemos identificar nesta sessão, a subcategoria **Respeito e valorização da diferença do Outro** (SC.3.2) onde se identificam unidades de registo em que as crianças demonstraram atitudes de respeito e valorização face à diferença conforme podemos observar na seguinte transcrição.

<p>Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes!”</p> <p>Subcategoria SC.3.2 - interações verbais e não-verbais que evidenciam respeito e valorização pela diferença e pelo Outro</p>	<p>[...]</p> <p>PE – E a língua gestual é falada pelos...?</p> <p>ALS – dedos.</p> <p>PE – Pelas pessoas que são...?</p> <p>ALS – Surdas.</p> <p>PE – Surdas, muito bem. Eles também têm direito a falar, não têm?</p> <p>ALS – Sim.</p> <p>PE – Muito bem. E têm direito a serem entendidos, Ok?</p> <p>IS – Eles não falam!</p> <p>PE – Eles não falam. Eles falam Isaac, só que falam com as mãos. Entendes?</p> <p>ALS - <Ind></p> <p>PE – Eles falam na mesma, eles quando falam com as mãos querem-te transmitir uma coisa, querem-te dizer uma coisa, estás a perceber?</p> <p>ALS – Sim.</p> <p>PE – Por isso é que é importante que nós saibamos fazer alguns gestos para podermos entender as pessoas surdas. Elas também têm o direito a falar a língua delas, tá bem?</p> <p>MC – Sim, e já nós já conhecemos uma língua gestual.</p>
---	---

Como podemos verificar nesta transcrição, há um aluno que parece ainda não ter percebido que a língua gestual é uma língua falada com as mãos, no entanto, também verificamos que há uma aluna que percebeu que a língua gestual é importante e mostrou ficar contente por conhecer alguma coisa nessa mesma língua.

<p>Sessão 1 – “É bom ter amigos diferentes!”</p> <p>Subcategoria SC.3.2 - interações verbais e não-verbais que evidenciam respeito e valorização pela diferença e pelo Outro</p>	<p>[...]</p> <p>IS- Na minha casa Ahm ciganos.</p> <p>PE – Na tua casa há ciganos?</p> <p>IS- Não, ao pé de minha casa.</p> <p>ALS - <Ind></p> <p>PE – E o que é que tem haver ciganos ao pé de tua casa Isaac?</p> <p>IS – Quase ao pé da minha casa.</p> <p>PE – Quase ao pé da tua casa. E tu não brincas com eles?</p> <p>IS – Não.</p> <p>PE – Porquê? Tu tens aqui amigos</p>
---	---

	<p>ciganos.</p> <p>IS – Porque não vivem em minha casa.</p> <p>PE – Tu tens aqui amigos ciganos não tens? Na tua sala.</p> <p>MT - <i><acena com a cabeça em sinal de afirmação></i></p> <p>Isaac - <i>< o aluno vira-se para trás e faz uma expressão de interrogação></i></p> <p>PE – Então não tens?</p> <p>MT – Tens.</p> <p>PE – São todos iguais a ti não são?</p> <p>IS – Não.</p> <p>PE – Não! Porquê? Porque é que não são iguais a ti?</p> <p>MT – Eu sei!!</p> <p>Todos - <i><Sil></i></p> <p>PE – Qual é a diferença entre ti, por exemplo, e a AD, e o MA e o AU?</p> <p>Qual é a diferença?</p> <p>MD – Já sei, ah já sei</p> <p>MT – Ah eu também já sei.</p> <p>PE – Diz lá Martim! Onde é que está a diferença?</p> <p>Todos - <i><sil></i></p> <p>MT – Já sei! É pela cor</p> <p>PE – É? Mas não deixa de ser menino como vocês, certo?</p> <p>ALS – Sim, sim.</p> <p>PE – Então não são diferentes. São todos iguais!</p> <p>MD – Pois.</p> <p>IS – Sim, mas eu acho que é pela pele.</p> <p>PE – Ah ok. A cor da pele é um bocadinho mais escura, mas são meninos não são?</p> <p>ALS – Sim.</p> <p>PE – E vocês são todos amigos?</p> <p>ALS – Sim.</p> <p>PE – Não interessa que sejam ciganos, pretos, chineses, de raça amarela, índios...</p> <p>E se nós tivéssemos aqui um índio?</p> <p>Vocês não eram amigos dele?</p> <p>Todos – Sim.</p>
--	---

Apesar de já terem sido trabalhados os direitos humanos e as diferenças culturais nos dois projetos anteriores, podemos verificar neste excerto que um dos alunos ainda tem uma opinião negativa acerca dos meninos de etnia cigana, revelando uma atitude de não-aceitação do Outro. Pensamos que esta reação se possa dever ao facto de vivermos mergulhados numa sociedade que, de certa forma, não aceita a diversidade, formando imagens distorcidas das pessoas que pertencem a minorias e passando o preconceito de geração em geração. De facto, é muito importante que os professores continuem a trabalhar este tema para irmos contribuindo para a mudança de mentalidades com o intuito de no futuro podermos viver numa sociedade onde todos somos iguais. É preciso ter em conta que, quando se faz referência a sermos todos iguais, nos referimos à igualdade de direitos e deveres.

Fazendo agora uma análise da implicação, bem-estar e participação dos alunos, nesta sessão, podemos verificar que durante a realização da sessão, a maioria dos alunos mostrou motivação, isto é, vontade de participar e disponibilidade para interagir e tentar compreender a história. No entanto, nem todos os alunos mostraram interesse, pois enquanto uns se focalizaram na atividade de forma entusiasta, outros houve que facilmente se distraíram com estímulos exteriores. Pela observação das vídeogravações, podemos ver também que os alunos desfrutaram das atividades, uns, do princípio ao fim, e outros, no fim, quando a interação se tornou mais dinâmica, no jogo de mímica.

Podemos, assim, concluir que os alunos apresentaram um nível de implicação alto, 3,8 pontos (nível quatro), conforme nos mostra o gráfico abaixo, ou seja, a atividade foi feita com momentos intensos de envolvimento. De acordo com Portugal & Laevers o nível quatro é atribuído quando “a atividade é significativa para a criança (...) acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada” (Portugal & Laevers, 2010, p. 29).

O facto de observarmos alguns níveis de implicação elevados justifica-se pelo facto de alguns destes alunos já terem tido experiências anteriores que os despertaram para outras línguas e pelo facto de já terem contactado diretamente com a língua gestual.

No que diz respeito ao bem-estar, podemos verificar que o valor sobe ligeiramente para os 4 pontos (nível quatro). Podemos explicar esta situação pelo facto de, apesar de a história e a atividade de pós leitura não terem despertado interesse em alguns alunos, estes não evidenciaram qualquer tipo de perturbação, tendo nós igualmente notado alguns sinais de atenção e boa disposição. Verificamos também que os alunos que têm um elevado nível

de implicação apresentam também um nível elevado de bem-estar. Podemos explicar este facto por haver uma relação direta entre implicação e bem-estar, ou seja, se uma criança gosta de realizar uma determinada atividade, de certeza que lhe vai proporcionar um bem-estar emocional elevado.

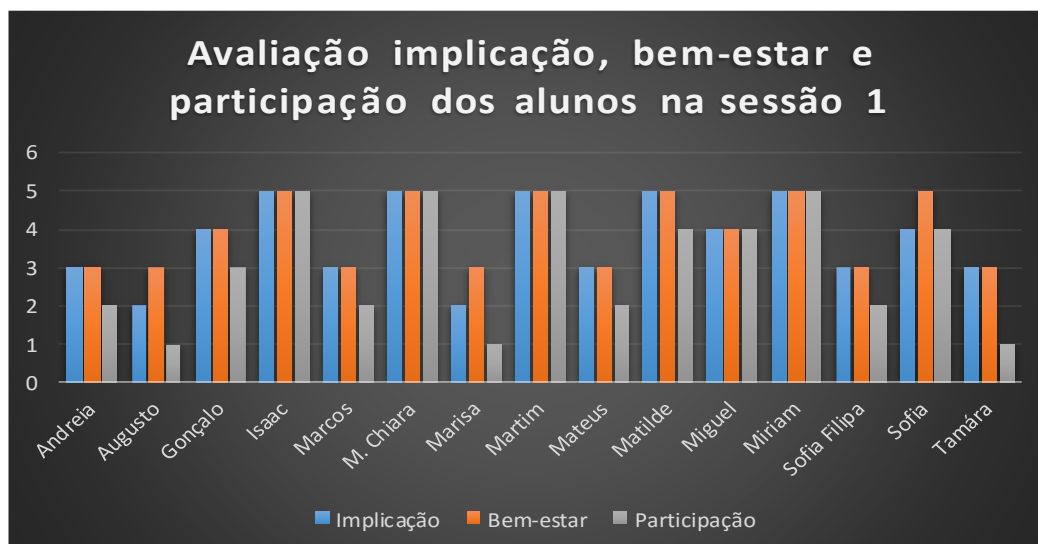


Gráfico 3- Avaliação implicação, bem-estar e participação sessão 1

No que diz respeito à participação, podemos verificar que esta atingiu um valor mais baixo, 3 pontos (nível três) do que os níveis de bem-estar e implicação. No entanto, continuamos a verificar que os alunos que apresentaram valores de implicação e bem-estar elevados também foram os que mais participaram nas atividades propostas.

Apesar dos registos de participação terem sido mais baixos, de 3 pontos, consideramos que a sessão foi bem-sucedida, uma vez que, no final, a avaliação da sessão pelos alunos foi positiva pois todos eles afirmaram terem gostado muito da sessão, conforme podemos ver nos dois exemplos a seguir apresentados.

Ficha de registo e de opinião

Nome: _____

Opinião:

☒ ☐ ☐

Tenho um amigo especial porque é muito novo amigo

Figura 21- Avaliação da sessão 1 pelos alunos

Ficha de registo e de opinião

Nome: _____

Opinião:

☒ ☐ ☐

Tenho um amigo especial porque dá-me beijinhos

Figura 20- Avaliação da sessão 1 pelos alunos

Após a apresentação dos resultados da 1ª sessão relativa às subcategorias definidas, continuamos com a análise dos resultados da segunda sessão à semelhança do processo de análise anterior.

Sessão 2 – “Viajando pelo arco-íris das línguas”

A 2ª sessão tinha como principais objetivos perceber a receptividade e a curiosidade que os alunos teriam em aprender a língua gestual e o inglês, proporcionando o contacto com palavras escritas nestas línguas. Analisando esta sessão, podemos verificar que conseguimos identificar algumas subcategorias que definimos a posteriori. Assim, a sessão 2 começou com a visualização do vídeo da história “O som das cores” em língua gestual. Depois de os alunos estarem alguns minutos a observar o vídeo surgiu a seguinte situação:

<p>Sessão 2 – “Viajando pelo arco-íris das línguas”</p> <p>Subcategoria SC.1.1 - interações verbais e não-verbais que evidenciam conhecimentos sobre o que é a língua gestual</p>	<p>PE – Vocês perceberam alguma coisa daquilo que viram?</p> <p>Todos – Não!!!</p> <p>PE – Porquê?</p> <p>MC – Porque não <Ind></p> <p>PE – Porque é que não perceberam nada?</p> <p>ALS – Não tinha som.</p> <p>PE – Não tinha som. Mas \\ mesmo não tendo som, só pelos gestos vocês perceberam? Não perceberam, pois não?</p> <p>Todos – Não!!</p> <p>PE – E porque será? Que língua é aquela que ela estava a falar?</p> <p>SO- <aluna a dizer língua gestual baixinho></p> <p>[...]</p>
--	--

Neste episódio podemos reconhecer a categoria **conhecimentos sobre a língua gestual portuguesa (SC.1.1)**. Apesar de os alunos não terem conseguido identificar a língua gestual, uma das alunas, Sofia, referiu, só que não o disse em voz alta.

De salientar que alguns alunos conseguiam identificar ou já tinham tido algum contacto com a língua gestual, o que, em nossa opinião, se deve ao facto de a escola em causa fazer parte de um agrupamento de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS).

No que concerne à subcategoria **conhecimentos sobre outras línguas (SC.1.3)**, tínhamos como principal objetivo analisar interações verbais e não-verbais que evidenciassem que os alunos, para além da língua portuguesa, conheciam outras línguas. Assim, no excerto que a seguir se apresenta verificamos a presença desta subcategoria.

<p>Sessão 2 – “Viajando pelo arco-íris das línguas”</p> <p>Subcategoria SC.1.3 - interações verbais e não-verbais que evidenciam conhecimentos sobre outras línguas.</p>	<p>[...]</p> <p>MT – eu sei fazer laranja em língua gestual</p> <p>PE – Então diz lá como é.</p> <p><i><aluno tenta fazer o gesto correspondente à cor laranja em língua gestual e outros alunos também tentam faze-lo></i></p> <p>PE – Assim <i><a professora estagiária ensina a fazer a cor laranja em língua gestual></i></p> <p>PT – Assim, como se estivessem a descascar uma laranja.</p> <p>PE – Faz de conta que estão a descascar uma laranja, está bem? É fácil, esta é muito fácil.</p> <p>[...]</p> <p>MD – Como é que se diz em inglês?</p> <p>ALS - <Ind></p> <p>PE – Tamára como é que se faz laranja em língua gestual?</p> <p>MM – Eu sei dizer em inglês.</p> <p><i><aluna pronuncia mal a palavra></i></p> <p>PE – <i>Orange</i>, em inglês é <i>Orange</i>.</p> <p>[...]</p> <p>PE – Como é que se faz amarelo em língua gestual?</p> <p><i><aluna poe o dedo no ar de uma forma muito entusiasta></i> Sabes Miriam?</p> <p>MM – Eu só sei dizer em inglês.</p> <p>PE – Só sabes <Ahm> Então como é que se diz em inglês?</p> <p>MC– <i>Yellow</i>.</p> <p>ALS – <i>Yellow</i>.</p> <p>[...]</p>
---	---

Este episódio acontece quando a professora estagiária está a contar a história “O som das cores” e alguns alunos intervêm de forma entusiasta, dando sinais evidentes de

conhecerem a língua inglesa, uma vez que esta faz parte das atividades de enriquecimento curricular (AEC) da escola.



Fotografia 11- Alunos a gestuar a cor vermelho em lgp.



Fotografia 12- Alunos a gestuar a cor amarelo em lgp

Durante a animação da leitura do livro “O som das cores”, muitos foram os momentos em que os alunos se entusiasmarão e quiseram aprender os gestos correspondentes às cores do arco-íris. Estas duas fotos espelham bem esse entusiasmo pois todos tentaram fazer o gesto. (ver categoria **Gestuar algumas palavras em língua gestual portuguesa - SC.2.1**).

Também nestas imagens notamos **interesse e curiosidade sobre a língua gestual** (subcategoria SC.3.1). De facto, de cada vez que a professora estagiária ensinava uma cor nova todos os alunos tentavam fazer os gestos correspondentes.

Na atividade de pós leitura propusemos aos alunos realizarem o arco-íris das línguas. Esta atividade consistia em os alunos colocarem as cores do arco-íris pela ordem que tinham aprendido durante a animação da leitura e as cores escritas em português, inglês e língua gestual. O objetivo era os alunos identificarem a cor escrita nas três diferentes línguas.



Fotografia 13- Aluna colando cartão



Fotografia 15- Aluno a identificar palavra



Fotografia 14- Aluna exibindo o cartaz completo

Nas imagens acima referidas, podemos atentar nos alunos a observar os cartões tentando identificar a palavra e colando-a no lugar correspondente, bem como uma aluna feliz mostrando o seu arco-íris das línguas completo. Desta forma, podemos dizer que os alunos foram capazes de **identificar palavras noutras línguas (SC.2.2)**.

Para se realizar a atividade o arco-íris das línguas, a turma foi dividida em quatro grupos. Três grupos foram acompanhados pelas professoras estagiárias e um foi acompanhado pela professora titular. Para, no fim da atividade, termos uma perspectiva geral das dificuldades que os alunos sentiram ao realizar a atividade, cada professora preencheu uma tabela conforme mostram as imagens seguintes:

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho		X	
Laranja	X		
Amarelo		X	
Verde		X	
Azul		X	
Anil		X	
Violeta		X	

Observações:

Tabela 3- Exemplos das tabelas de avaliação das dificuldades na realização da atividade (a).

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul			
Anil			
Violeta			

Observações:

- Optou por fazer por colunas.
- Escreveu as cores todos, depois a primeira em português...
- Foi várias vezes ao quadro para completar o que faltava.
- Acabou em tudo.

Tabela 4- Exemplos das tabelas de avaliação das dificuldades na realização da atividade (b).

Para que se perceba melhor como funcionou esta avaliação das dificuldades na realização da atividade, salientamos que cada cruz simboliza as cores em que o aluno teve dificuldade em identificar.

Gostaríamos de referir que não impusemos aos alunos qualquer ordem para fazer a tarefa. Cada aluno ordenou os cartões da forma que quis. Achemos interessante o facto de o aluno referido na segunda tabela ter optado por fazer o quadro por colunas não tendo revelado dificuldades.

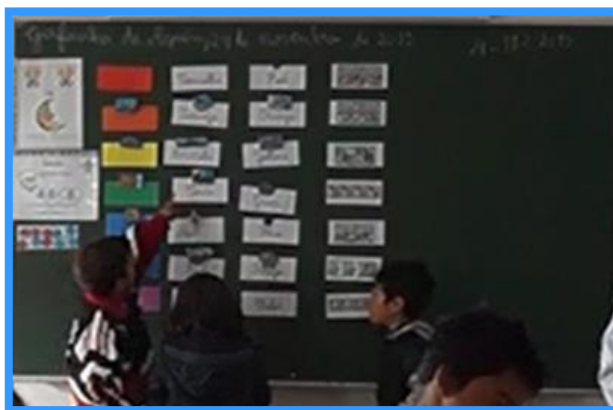
Na tabela 1 verificamos que a aluna teve dificuldades em identificar as cores em LGP e a cor laranja em língua portuguesa.

Analisando as restantes tabelas (em anexo) podemos concluir que de uma maneira geral os alunos não apresentaram grandes dificuldades na realização da atividade contribuindo para esse facto os cartões colocados no quadro conforme podemos verificar abaixo.



Fotografia 16- Cartões expostos no quadro

No decorrer da atividade, sempre que os alunos tinham dúvidas em colocar um cartão num determinado lugar, tinham liberdade de se deslocar ao quadro e comparar o que estava escrito no seu cartão e em que local se encontrava no quadro, conforme se pode ver nas fotos seguintes:



Fotografia 17- Alunos comparando os seus cartões com os do quadro.



Fotografia 18- Professora cooperante tirando dúvidas ao seu grupo de trabalho

Assim, podemos concluir que nestas ações as crianças conseguem **estabelecer comparações entre palavras escritas em diferentes línguas (SC.2.3)** observando e refletindo sobre as línguas.

Ao fazer a análise da implicação, bem-estar e participação dos alunos desta sessão, podemos afirmar que, em relação à sessão anterior, houve uma melhoria geral em todos os níveis. Podemos verificar que, durante a sessão, a maioria dos alunos, mostrou motivação,

isto é, vontade de participar, revelando-se disponíveis para interagir e querendo aprender a fazer os gestos e a compreender a história. No entanto, verificamos também que nem todos os alunos mostraram interesse, pois enquanto uns se focalizavam na atividade de forma entusiasta, outros houve que facilmente se distraíam com estímulos exteriores. Pela observação das videogravações podemos ver também que os alunos gostaram particularmente da atividade de pós leitura (construção do arco-íris das línguas), verificando-se reações de entusiasmo e prazer.

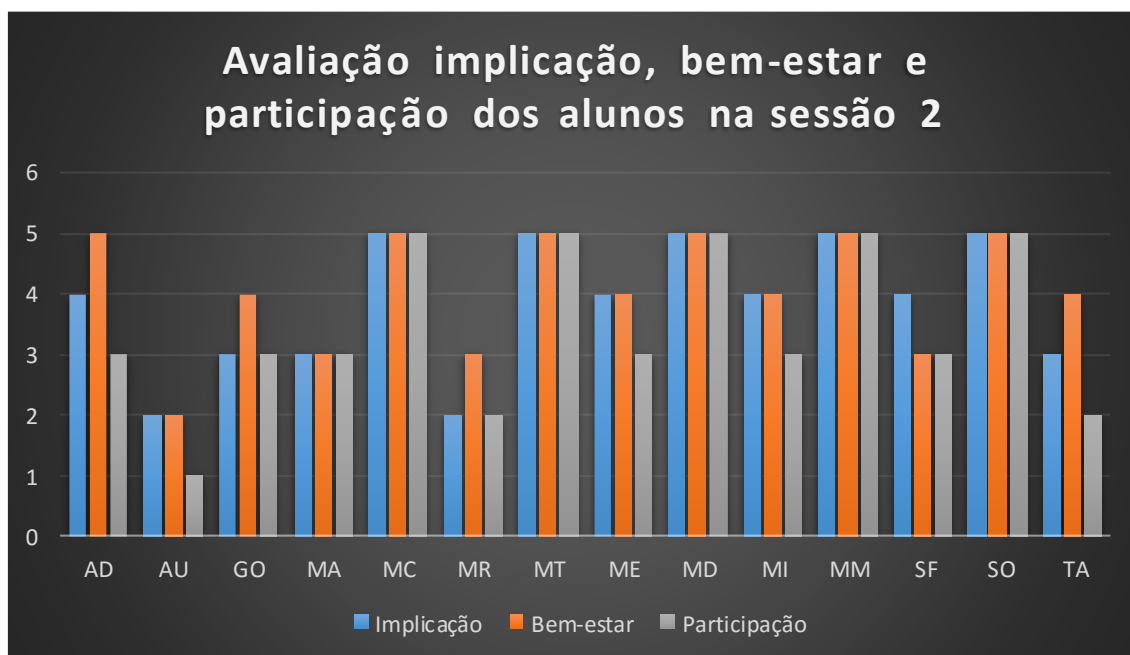


Gráfico 4- Avaliação implicação, bem-estar e participação dos alunos na sessão 2.

Ao analisarmos o gráfico acima podemos constatar que os níveis de implicação sofreram um ligeiro aumento em relação à sessão anterior, atingindo um valor de 4,1 pontos, ou seja, a atividade foi feita com momentos intensos de envolvimento e esses momentos foram verificados principalmente na atividade de pós leitura. Relativamente ao nível de implicação ter subido ligeiramente, pensamos que tal se deve ao facto de os alunos terem ficados sensibilizados para a língua gestual e terem gostado de aprender alguns gestos (palavras), pois durante a sessão mostraram-se bastante entusiasmados em aprender mais.

No que diz respeito ao bem-estar, podemos verificar que também o valor sobe ligeiramente para os 4,1 pontos. Podemos explicar esta situação pelo facto de esta história

ter despertado mais interesse do que a história da 1ª sessão e, por consequência, os níveis de bem-estar também subiram.

Apesar de continuarmos a observar que os alunos que revelam um elevado nível de implicação apresentam também um nível elevado de bem-estar, verificamos que, nesta sessão, alguns alunos que não tinham estado tão implicados na sessão anterior, conseguiram implicar-se e mostrar níveis de bem-estar mais altos.

No que diz respeito à participação, podemos verificar que esta também atingiu um valor mais alto, 3,4 pontos, ou seja, notámos que houve mais alunos a participar.

Fazendo uma análise geral da sessão, consideramos que esta resultou melhor do que a anterior apesar de a avaliação da sessão pelos alunos ter sido igualmente positiva e todos eles afirmarem terem gostado muito da sessão, conforme podemos ver na tabela a seguir apresentada.





Alunos	Avaliação das sessões nº 2		
			
AD	X		
AU	X		
GO	X		
IS	X		
MA	X		
MC	X		
MR	X		
MT	X		
ME	X		
MD	X		
MI	X		
MM	X		
SF	X		
SO	X		
TA	X		

Figura 22- Tabela de avaliação da sessão 2 pelos alunos.

Após a apresentação dos resultados da 1ª e 2ª sessões relativos às subcategorias definidas, continuaremos com a análise dos resultados da 3ª e última sessão, realizada individualmente pela professora estagiária, à semelhança do processo de análise anterior.

Sessão 3 – “O vento sopra para todos”

A terceira sessão tinha como principal objetivo oferecer aos alunos um contacto mais direto com a língua gestual de modo a que os alunos pudessem ter uma melhor perceção sobre esta língua. Para tal, planificámos uma sessão diferente das duas sessões anteriores.

Assim, a 3ª e última sessão individual foi constituída pelo conto da historia “Um pé de vento” que foi simultaneamente interpretada em língua gestual portuguesa por uma intérprete de língua gestual.



Fotografia 19- Leitura da história acompanhada por uma intérprete de L.G.P

No fim da história, os alunos mostraram-se bastante empolgados e conseguiram identificar algumas palavras em língua gestual. Podemos observar, pelas videogravações, que o facto de a intérprete estar a traduzir a história em língua gestual captou a atenção de toda a turma. Pensamos que este facto revela o **interesse e curiosidade sobre a língua gestual (SC. 3.1)**.

Seguiu-se um momento de perguntas à intérprete que ajudou os alunos a identificar alguns gestos respeitantes à história e ensinou algumas palavras. Com o apoio do site spreadthesign (<https://www.spreadthesign.com/pt/>, site de língua gestual portuguesa) a intérprete ensinou alguns gestos (nomes de animais) que os alunos de forma muito entusiasta aprenderam a fazer conforme podemos verificar nas fotos seguintes.



Fotografia 20- Alunos a gestuar a palavra crocodilo

Fotografia 21- Alunos a gestuar a palavra macaco



Após este momento, foram explicadas as regras do jogo que se realizou a seguir.

O jogo de pares consistia em: cada aluno tem um papel/imagem na mão, sendo que os papéis existem em duplicado, ou seja, dois alunos têm o mesmo animal. Os alunos devem circular livremente pela sala e vão trocando de papéis entre eles. Ao sinal da professora estagiária (batendo as palmas), os alunos abrem o papel e fazem o gesto correspondente à imagem. Procuram o par (colega que está a fazer o mesmo gesto) juntam-se e baixam-se. O último par a baixar-se sai do jogo. O jogo repete-se até acabarem os pares. O último par em jogo, ganha.

Este jogo gerou muita excitação e os alunos gostaram muito de o realizar.



Fotografia 22- Alunos a jogar o jogo dos pares (a)



Fotografia 23- Alunos a jogar o jogo dos pares (b)

Nestas imagens pensamos estar bem patente a capacidade e o conhecimento dos alunos em **gestuarem palavras em língua gestual (SC.2.1)**.

No que diz respeito à análise da implicação, do bem-estar e da participação dos alunos desta sessão, podemos afirmar que, em relação às sessões anteriores, esta foi a sessão em que os alunos mais se implicaram. Pudemos verificar que, durante a sessão, a maioria dos alunos mostrou motivação, isto é, vontade de participar, demonstrando-se disponível para interagir e querendo aprender e a fazer os gestos.

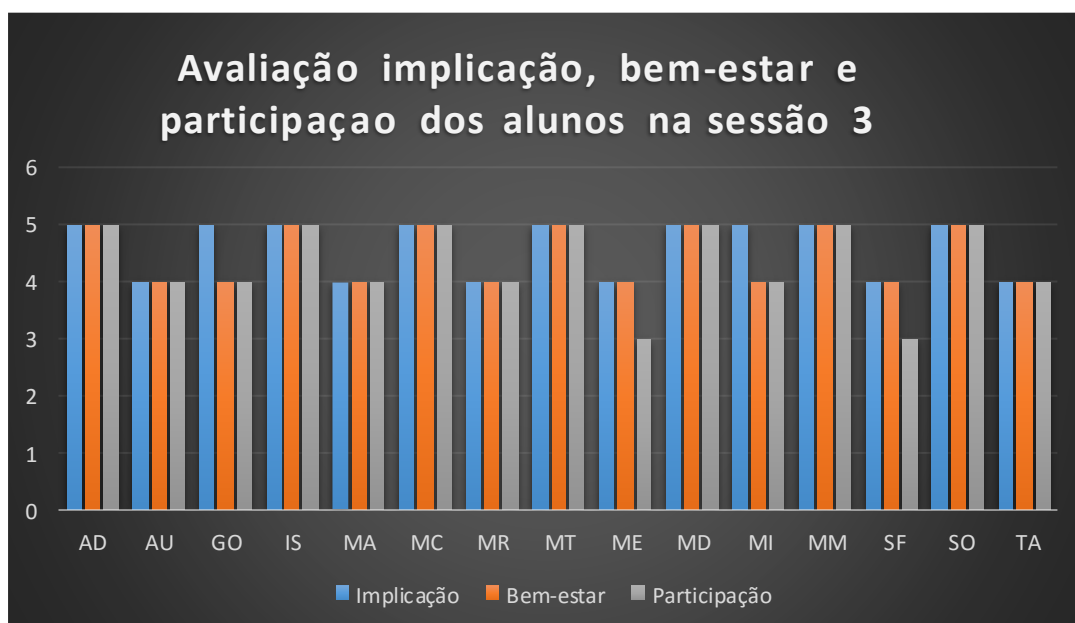


Gráfico 5- Avaliação da implicação, bem-estar e participação dos alunos na sessão

Ao analisarmos o gráfico acima podemos verificar que os níveis de implicação tiveram um aumento significativo em relação aos verificados nas sessões anteriores, atingindo um valor de 4,6 pontos, ou seja, a atividade foi feita com momentos intensos de implicação e verificámos esses momentos principalmente na atividade de pós leitura. Pensamos que o facto de o nível de implicação ter subido se fica a dever ao facto de os alunos terem ficados sensibilizados para a língua gestual e as atividades terem ido ao encontro dos seus interesses, uma vez que se tratou de uma atividade exigindo movimento pela sala.

No que diz respeito ao bem-estar, podemos verificar que também o valor subiu para os 4,5 pontos. Podemos explicar esta situação pelo facto de a história ter despertado mais

interesse pelo facto de ser traduzida em língua gestual e pelas características do jogo que, provocou níveis de bem-estar mais elevados.

Apesar de continuarmos a observar que os alunos que têm um elevado nível de implicação apresentam também um nível elevado de bem-estar, verificamos que, nesta sessão, mesmo os alunos que não tinham estado tão implicados nas sessões anteriores, conseguiram implicar-se e mostrar níveis de bem-estar mais altos.

No que diz respeito à participação, podemos verificar que esta também atingiu um valor mais alto, 4,2 pontos, ou seja, notámos que todos os alunos participaram com vontade.

Pela observação das videogravações podemos ver também que os alunos gostaram particularmente da atividade de pós leitura (jogo dos pares), verificando-se reações de entusiasmo, prazer e alegria durante a realização do mesmo.

No fim da sessão foram distribuídas, pelos alunos, folhas em branco com o formato de uma mão e foi-lhes pedido que fizessem um desenho sobre o que tinham aprendido durante o projeto.



Figura 23- Desenhos dos alunos sobre o projeto (a)



Figura 24- Desenhos dos alunos sobre o projeto (b)

Fazendo uma breve análise aos desenhos podemos verificar que os alunos gostaram particularmente da 2ª e 3ª sessões, identificando-as claramente nos desenhos.

Foi muito interessante ver e perceber a forma como as crianças desenharam o que tinham aprendido no decorrer do projeto. De facto, estamos plenamente de acordo quando Munari (1987) afirma que “Muita gente pensa que as crianças têm uma grande fantasia porque vê nos seus desenhos ou ouve no que elas dizem coisas fora da realidade. Ou então

acredita na grande fantasia das crianças porque eles, os adultos, estão de tal modo condicionados e bloqueados que nunca poderão pensar em coisas semelhantes.” (p.32).

Georges Henri Luquet (1969) foi um dos primeiros estudiosos a estudar o desenho da criança, no que se refere a sua evolução cognitiva. O seu objetivo foi entender como a criança desenha, elaborando assim os estágios de desenvolvimento do desenho infantil. Luquet propõe assim quatro estágios: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e o realismo visual.

Vamos focar-nos apenas no terceiro estágio, o realismo intelectual, uma vez que pensamos ser o estágio no qual se enquadram os alunos envolvidos no estudo. Assim, neste terceiro estágio, a criança consegue ultrapassar a incapacidade sintética e nada a impede que o seu desenho seja realista. Assim, a criança começa a representar fielmente o objeto como o vê, e também apresenta nos seus desenhos “não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só tem existência no espírito do desenhador” (LUQUET, 1969, p.160). O autor refere que, a criança revela nas suas produções gráficas os pormenores e detalhes que lhe convém representar. Além disso, a criança desenha com base na conceção que tem sobre o objeto naquele momento sem se preocupar com a sua estrutura visual.

É comum associarmos a palavra desenho à representação de objetos, ideias, à reprodução de alguma imagem ou figura e, até mesmo, a uma atividade gráfica reduzida a lápis e papel. No entanto, o desenho constitui o modo de expressão particular da criança, o qual revela os seus sentimentos, os seus desejos, as suas ideias, as suas vontades e as suas experiências, como também exprime a sua conceção do mundo através das diferentes maneiras de representar o ambiente a sua volta. Assim, as crianças ao desenharem o que tinham aprendido, no decorrer do projeto, conseguiram transmitir as experiências do que mais gostaram bem como o que lhes ativou mais a atenção.

Foi interessante observar que muitos desenhos mostram o arco-íris, são muito coloridos e têm muitos corações desenhados. Isto leva-nos a pensar que os alunos gostaram do projeto e que, de certa forma, ficaram sensibilizados para a língua gestual portuguesa. Na nossa opinião, estes desenhos levam-nos a acreditar que os alunos, através deste projeto, compreenderam que é preciso respeitar e valorizar a diferença, o que atesta o **respeito e valorização da diferença do Outro** (SC.3.2).

Enquanto os alunos faziam os desenhos, as professoras estagiárias foram fazendo um pequeno questionário do qual apresentamos dois exemplos.

○ que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual: Fácil ☒ Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual? Sim ☒ Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual? Sim ☒ Não ☐

Porquê? Porque assim aprendemos a falar a
língua dos surdos

Nome: Luís Dumas

Figura 25- Inquéritos realizados na 3ª sessão
(a)

○ que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual: Fácil ☐ Difícil ☒

Gostaste de aprender a língua gestual? Sim ☒ Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual? Sim ☒ Não ☐

Porquê? Para falar com os meninos
surdos

Nome: Gonçalo

Figura 25- Inquéritos realizados na 3ª sessão
(b)

Perante estas respostas, podemos inferir que os alunos acham a língua gestual fácil, com exceção do aluno Gonçalo que achou a língua gestual difícil, mesmo se tal facto não o impediu de gostar de a aprender. No que diz respeito à importância que atribuíram à aprendizagem da língua gestual foi interessante ver que os alunos perceberam que é importante aprendê-la para poderem comunicar com os surdos. Nestes questionários podemos atestar o **interesse face ao projeto (SC.3.3)**. De facto, analisando os inquéritos percebemos que este projeto conseguiu atingir os objetivos propostos, levando os alunos a compreenderem a importância de aprender outras línguas e de respeitar a diferença do Outro.

Sessão 4 – “Peddypaper”

A última sessão foi em conjunto com as duas colegas de estágio (Costa, 2016; Silva, 2016) e teve como principal objetivo reunir os conteúdos abordados durante a realização dos três projetos. Assim, decidimos em conjunto realizar um peddypaper com várias perguntas relativas aos três projetos: “Todos diferentes ... todos iguais”, “Direito a direito melhor vos aceito” e “A língua gestual vai à escola”.

Pela escola, foram escondidas algumas questões, em caixas, sobre os temas dos nossos projetos. Estas caixas estavam distribuídas por vários locais nomeadamente, sala da auxiliar de ação educativa, sala de aula, recreio, ATL, Infantário e Ginásio.

De salientar que os alunos não sabiam que iam realizar esta atividade. No início da tarde, os alunos entraram na sala e sentaram-se nos seus lugares como se fossem ter uma aula. Foi-lhes explicado que iriam fazer um jogo completamente diferente do que eles

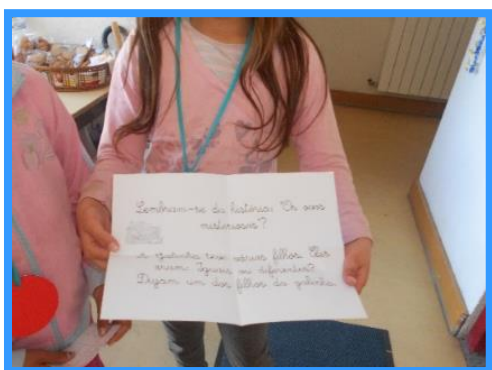
estavam habituados. Explicámos algumas regras do jogo e dividimos a turma em quatro grupos (3 grupos com quatro elementos e um grupo com três elementos).

Cada grupo tinha uma cor (azul, amarelo, vermelho e rosa) tendo sido atribuído a cada aluno um colar com um crachá da cor correspondente à sua equipa e um cartão de jogador.

Este cartão servia para cada aluno colocar uma estrelinha autocolante por cada resposta certa que desse.

Depois de tudo organizado demos início ao “Peddypaper” e cada grupo seguiu o seu trajeto acompanhado pelas professoras estagiárias e pela professora cooperante. Cada grupo começou numa estação diferente. À medida que iam abrindo os envelopes e acertavam nas pistas, os alunos passavam para outra estação, até chegarem à última estação.

Sempre que, em cada pergunta, os alunos acertavam, no cartão do jogador era colocada uma estrela ou então uma bolinha colorida (os cartões tinham que estar todos preenchidos e coloridos quando o jogo terminasse).



Fotografia 25- Alunos com pista do peddypaper



Fotografia 24- Alunos a realizarem o peddypaper

Nesta sessão, uma vez que, por motivos técnicos, não nos foi possível realizar a videogravação nem fazer a tabela de avaliação da implicação, do bem-estar e da participação, resta-nos fazer uma apreciação global da sessão. Assim sendo, consideramos que esta sessão também foi muito bem-sucedida e em conversa com as outras colegas de estágio foi possível perceber que os alunos ainda se lembravam do que tinha sido abordado nos diferentes projetos, o que nos deixou, obviamente, felizes por termos atingido os nossos objetivos.

Concluída a análise de dados, passamos de seguida para a síntese dos resultados obtidos, onde faremos o resumo dos dados apresentados de forma a podermos dar resposta à questão de investigação: qual o papel da língua gestual na educação para a diversidade linguística e cultural?

Síntese dos resultados obtidos

O projeto de intervenção didática que acabámos de apresentar nos dois últimos capítulos e do qual surgiram os dados analisados ao longo deste capítulo foi o meio pelo qual procurámos responder à questão de investigação colocada no início do nosso estudo. Desta forma e para concluir este capítulo, neste item pretendemos apresentar uma visão global dos dados analisados referentes ao trabalho desenvolvido em sala de aula, de forma a mostrar os resultados alcançados, começando por tecer algumas considerações, tendo em conta as três categorias de análise que definimos para o nosso estudo: conhecimentos, capacidades e as atitudes e valores.

Assim sendo, e no seguimento da questão de investigação, pretendemos verificar se as atividades propostas, referentes à sensibilização à língua gestual portuguesa podiam educar para a diversidade linguística e cultural. A partir da observação das videograções das sessões do nosso projeto, podemos constatar que os alunos se envolveram de uma forma muito positiva durante as sessões, tendo revelado entusiasmo, motivação, alegria, curiosidade e vontade de participar nas atividades.

A análise de dados da primeira categoria, *Conhecimentos*, permitiu-nos verificar que as crianças já tinha alguns conhecimentos prévios sobre a existência de outras línguas, nomeadamente sobre a língua gestual portuguesa, mas que esses conhecimentos se limitavam um pouco às línguas com as quais contactam no seu quotidiano através de eventos em que já participaram, uma vez que a escola está inserida num agrupamento de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

No entanto, após a implementação do projeto consideramos que os conhecimentos dos alunos evoluíram consideravelmente pois evidenciaram ter adquirido conhecimentos sobre

algumas características da língua gestual e sobre a importância de saber falar em língua gestual. Neste sentido, podemos afirmar que os alunos desenvolveram conhecimentos importantes que poderão contribuir para a mudança de atitudes e de comportamentos fundamentais face à diferença.

Estes conhecimentos estiveram bem presentes quando os alunos, durante as sessões, iam fazendo os gestos das palavras que tinham aprendido na sessão anterior e, principalmente, na última sessão, aquando da realização do peddypaper quando tiveram de relembrar alguns gestos para poderem avançar no jogo.

Gostaríamos de salientar que a leitura das histórias em cada sessão foi um elo essencial para que os alunos, para além de desenvolverem competências no âmbito da compreensão da leitura, tivessem um maior contacto com a língua em si e, assim, ficassem mais motivados e curiosos. Neste contexto, percebemos que a leitura e exploração de uma história é uma das estratégias a adotar para sensibilizar as crianças para a existência de outras línguas e culturas.

Quanto à segunda categoria, *Capacidades*, tínhamos como principais objetivos que os alunos mostrassem capacidades no âmbito da realização de gestos, da identificação e comparação de palavras escritas em outras línguas. Podemos mesmo afirmar que os alunos no fim do projeto conseguiram aprender a fazer alguns gestos e através da construção do arco-íris das línguas também percebemos que conseguiram identificar as cores em línguas diferentes. Relativamente à capacidade de comparação, vimos que os alunos demonstraram capacidades de observação de semelhanças e diferenças entre as palavras escritas na sua língua e as restantes línguas implicadas no projeto.

Por fim, e não menos importante, é necessário realçarmos a importância da última categoria do nosso estudo, *Atitudes e valores*. Os dados que analisámos mostram que os alunos gostaram de participar no projeto, que as atividades propostas foram do seu agrado e que a utilização de gestos em língua gestual constituiu um enorme incentivo à sua participação. No decorrer da implementação do projeto sentimos que os alunos se foram envolvendo cada vez mais nas sessões, participando com empenho nas atividades propostas, em grande parte por causa da sua curiosidade e interesse em aprender mais palavras gestuais. A presença da intérprete de língua gestual portuguesa na última sessão foi deveras importante para que os alunos tivessem um contacto mais direto com a língua gestual. A aprendizagem dos gestos referentes a palavras com as quais estavam a ter contacto através das histórias foi uma descoberta para todos os alunos estimulando o seu

interesse e entusiasmo. Pelos dados que recolhemos e analisámos, podemos afirmar que, a partir das atividades propostas no projeto de intervenção, os alunos desenvolveram capacidades de observação, reflexão e comparação em diferentes línguas, promovendo atitudes de respeito e de valorização pelas diferenças linguísticas, vendo-as como algo bastante positivo.

De um modo geral, pudemos verificar que, embora no início da nossa intervenção didática, os conhecimentos dos alunos, intervenientes no nosso estudo, em relação à língua gestual portuguesa não fossem muitos, constatámos que todos demonstraram grande predisposição para aprenderem outras línguas nomeadamente a língua gestual portuguesa, participando e realizando todas as atividades que lhes foram propostas com bastante interesse e motivação.

Para terminar, e retomando a nossa questão de investigação, *“De que forma a sensibilização à língua gestual portuguesa, através da literatura para a infância, pode educar para a diversidade linguística?”*, os resultados analisados permitem-nos concluir que, efetivamente, os alunos ficaram mais cientes das características da língua gestual portuguesa e que conseguiram desenvolver competências relacionadas com a diversidade linguística e com a diferença, através das animações de leitura, o que vem reforçar a ideia da utilização da animação de leitura como estratégia promotora da formação global da criança.

Em suma, ressalta das palavras anteriormente ditas o interesse que os alunos demonstraram pelas atividades propostas, atividades essas que contribuíram para que os alunos ficassem sensibilizados para a diversidade linguística e para a importância de aprender outras línguas ainda que minoritárias como é o caso da língua gestual. Para além disso, ajudaram no desenvolvimento da consciência da diferença do Outro bem como na compreensão da importância do respeito pela língua gestual portuguesa e da sua valorização.

Neste sentido, e tendo em conta o projeto desenvolvido, podemos dizer que as atividades propostas permitiram aliar a temática da educação para a diversidade linguística à língua gestual, através da literatura para a infância.

De seguida, apresentaremos as considerações finais, fazendo referência às limitações do nosso estudo.

Considerações finais

A realização do presente estudo representa o culminar de uma longa caminhada marcada por alguns anseios, medos e dificuldades, mas também por aprendizagens, alegrias e vitórias no que respeita ao estágio desenvolvido e, por conseguinte, ao projeto de intervenção-investigação implementado.

Assim, neste último ponto do relatório de estágio, é essencial fazermos uma breve revisão dos aspetos mais significativos, partilhando um pouco do percurso efetuado, desde o início deste projeto e enumerando os aspetos positivos e os constrangimentos sentidos de modo a podermos perceber quais as contribuições deste estudo para nós como futuras educadoras/professoras.

No início deste trabalho tínhamos como intuito aprofundar o nosso conhecimento sobre a diversidade linguística e cultural, sobre a LGP e sobre o modo como a sensibilização para esta língua poderia valorizar uma educação para a diversidade.

Neste nosso estudo, implementámos um projeto de intervenção didática, que se constituiu em três sessões individuais e uma sessão em conjunto com as colegas de estágio. Iniciámo-lo com a apresentação do Manito (uma mascote em forma de mão, elaborada por nós). Esta mascote serviu de mote para iniciar o tema da língua gestual portuguesa bem como recorremos a três livros infantojuvenis que remetem para sensibilização à LGP e, com eles, planificámos cada uma das sessões do projeto. Partindo da primeira sessão onde se fez a animação da leitura do livro “O amigo especial do Gui”, passando pela animação da leitura do livro “O som das cores” e terminando com a animação da leitura do livro “Um pé de vento” que foi, simultaneamente, interpretada em língua gestual, este projeto permitiu que as crianças, de uma forma gradual, fossem tendo um contacto mais direto com a língua gestual.

Assim sendo, este estudo, baseado num projeto de intervenção pedagógica, que descrevemos ao longo deste relatório, procurou compreender como é que a sensibilização à língua gestual portuguesa pode educar para a diversidade linguística e cultural. Na nossa perspetiva, estas duas temáticas – a DLC e a LGP – encontram-se interligadas e não podem ser dissociadas de uma terceira, a grande temática da inclusão escolar. Assim sendo, organizámos o nosso enquadramento teórico à volta da sensibilização à diversidade

linguística e cultural, da LGP e da inclusão de crianças com deficiência auditiva. Depois de realizado o enquadramento teórico, foi delineado e implementado um projeto de intervenção, de forma a encontrar possibilidades de resposta à seguinte questão: *De que forma a sensibilização à língua gestual portuguesa através da literatura para a infância, pode educar para a diversidade linguística?*

O objetivo principal do projeto foi sensibilizar os alunos para a LGP, uma língua minoritária, para muitos desconhecida. É de salientar que desde o início do projeto sempre tivemos consciência de que não iríamos ensinar às crianças a LGP, mas sim contribuir para que estas tomassem consciência da existência desta língua, na procura de contribuirmos para formar futuros cidadãos mais conscientes e interessados. Para além disso, através das histórias, pensamos ter promovido o gosto pelos livros e, simultaneamente, ter contribuído para o estabelecimento de interações positivas entre as crianças relativamente à língua gestual portuguesa.

Assim, as atividades realizadas foram desenvolvidas em torno de animações de leitura de três livros infantojuvenis, o que permitiu que as crianças desenvolvessem, para além da competência e consciência linguística, atitudes de valorização e respeito pela diferença.

Este projeto permitiu-nos compreender que é premente educar desde cedo as crianças para a diversidade linguística e para a diferença. A educação para a diversidade linguística e para a diferença pode ser realizada através de projetos que desenvolvam o contacto com outras línguas e culturas e com a diferença, utilizando diversificados recursos didáticos. No nosso projeto a literatura para a infância serviu de suporte didático para desenvolver nas crianças atitudes e valores positivos face à diversidade e à diferença, levando-as a refletir sobre as características da sociedade onde estão inseridas.

Confrontando, assim, o que atrás foi dito com os resultados obtidos, podemos destacar que, através das sessões desenvolvidas, a maior parte das crianças foi demonstrando uma maior abertura e receptividade, assim como um maior respeito e valorização pela língua gestual e pela diferença, evidenciando desejo de saber mais, motivação, interesse e curiosidade sobre o outro e sobre o mundo. Além disso, constatámos que as crianças envolvidas no projeto alargaram os seus conhecimentos: conhecimentos sobre a língua gestual portuguesa, conhecimentos sobre quem utiliza a língua gestual portuguesa e conhecimentos sobre outras línguas.

As crianças foram capazes de (re) conhecer a LGP e quem a utiliza e foram capazes de identificar e comparar as línguas abordadas no projeto, através da observação e da

identificação de semelhanças e diferenças entre línguas, comparando-as sempre com a língua portuguesa.

Assim sendo, consideramos que fomos capazes de dar resposta à questão de investigação.

Os livros infantojuvenis e a animação de leitura podem educar para a diversidade linguística e para a diferença, pois através destes, as crianças contactam com diferentes contextos e personagens diferentes de si, podendo observar o mundo, fazer juízos de valor sobre o meio que os rodeia e eliminar possíveis ideias pré-concebidas que tenham acerca de outros grupos e culturas, permitindo que, de acordo com as palavras de Natividade Pires, “a criança, podendo identificar-se com múltiplas personagens inscritas em espaços, hábitos, sensibilidades diferentes, habitua-se a «estar no lugar do outro», iniciando assim o caminho da aceitação enriquecedora da diversidade” (1996, p. 99).

Como pudemos verificar neste projeto, o contacto que as crianças tiveram com a língua gestual e com a diferença através das diferentes animações de leitura, permitiu-lhes desenvolver capacidades de observação e de comparação de aspetos relacionados com as línguas e com a diferença, desenvolver atitudes de abertura e receptividade bem como de respeito e valorização perante as línguas e o outro, diferente de si. Conseguimos perceber que se pode educar para a diversidade linguística e para a diferença através de obras de literatura para a infância que abordem a temática da diversidade e/ou da diferença, permitindo delinear, de um modo geral, dois objetivos: sensibilizar os alunos para a existência de diferentes línguas e culturas e tentar que os mesmos ultrapassem sentimentos de intolerância e desrespeito e a tendência para excluir os outros, favorecendo uma adequada compreensão do outro e do que é diferente.

É de salientar, também, o facto de este projeto apresentar uma sequência didática coerente, onde todas as sessões se relacionavam entre si, não provocando confusão nas crianças.

No que diz respeito às aprendizagens realizadas pelas crianças no âmbito do projeto, estas demonstraram ter aprendido que, apesar das nossas diferenças físicas, somos todos iguais em direitos, que merecemos ser respeitados e valorizados, independentemente da nossa língua e cultura.

Ao realizar este trabalho pudemos perceber que também o debate acerca do tema da inclusão tem envolvido um número cada vez maior de pesquisadores que procuram compreender como podemos chegar a respostas satisfatórias sobre a implementação de

estratégias educativas para receber nas escolas alunos diferentes, de outras línguas e outras culturas.

Embora todas as preocupações tenham razão de ser, a escola ainda tem muito a fazer por todas estas crianças. Para que consigamos ter uma escola para todos é necessário pôr em prática, uma mudança que tem muito a ver com a prática pedagógica e a relação educativa, uma vez que não basta apenas mudar a escola é também necessário mudar as pessoas que a constituem. Ou seja, essa reforma tem forçosamente que passar pelo corpo docente, pois o professor continua a ser o principal agente decisor e responsável pela qualidade do ensino. Para que possamos ter uma escola que seja inclusiva é necessário que os professores possuam conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma turma e em simultâneo, crianças diferentes, com capacidades de aprendizagem e com níveis de conhecimento diversos.

Embora se fale cada vez mais em inclusão e na necessidade de proporcionar uma escola que dê as mesmas oportunidades a todos, nem sempre é possível. De facto, nem sempre, a criança com deficiência auditiva encontra na escola os recursos humanos e materiais, capazes de satisfazerem as suas necessidades. Muitas vezes existem barreiras que condicionam de forma negativa a adaptação e o desenvolvimento harmonioso destes alunos, desmotivando-os e fazendo-os sentir discriminados.

Face a estes pressupostos, a escola tem que continuar a unir esforços para acabar com estas barreiras e constituir-se como uma instituição pensada para o bem de todos os que nela se movimentam, alunos, professores, funcionários, técnicos e crianças com deficiência auditiva.

A escola e os professores têm, ainda pela frente, um longo caminho a percorrer de modo a darem resposta a novos desafios, para conseguirem responder a crianças com diferentes capacidades de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimento, diferentes línguas e diferentes culturas.

Sendo a inclusão um processo moroso e complexo é de acreditar que as crianças com deficiência auditiva ainda têm muitos obstáculos a enfrentar até terem acesso à escola regular, sem restrições, sem serem obrigadas a frequentar apenas as EREBAS. O professor tem um papel essencial na integração do aluno com deficiência auditiva na escola. De facto, é premente haver na formação dos futuros educadores e professores, disciplinas que abordem as potencialidades da criança com deficiência e as melhores metodologias a utilizar, de forma a serem oferecidas oportunidades de construção de conhecimentos

suficientes e a sensibilizar para estas questões. Desta forma, o professor sentir-se-á mais motivado e apto para lidar com diversas situações que lhe podem surgir ao longo da sua vida profissional.

Por outro lado, e tendo em conta que as escolas estão, cada vez mais, mergulhadas num ambiente multicultural, é importante que consigam dar respostas à diversidade linguística e cultural implementando, para isso, estratégias que visem a sensibilização a outras línguas de forma a consciencializar os alunos para a realidade globalizada que os rodeia.

Este relatório permitiu-nos ainda concluir que, apesar de a aprendizagem da LGP já ser uma realidade nas EREBAS, ainda não o é nas outras escolas regulares. Somos de opinião que, se no currículo existe a oferta de várias línguas estrangeiras, porque não haver a aprendizagem da LGP como opção?

Para além disso, os materiais existentes para a aprendizagem de LGP são escassos e revelam pouca criatividade. Achamos que seria importante, olharmos com um pouco mais de atenção para a situação das crianças surdas, tentando criar mais recursos didáticos e ao mesmo tempo sensibilizar as crianças ouvintes para a LGP.

Apesar de todo a dedicação e interesse que dedicamos a este projeto, temos consciência de que apresenta limitações e que há algumas alternativas a considerar na elaboração de um projeto desta natureza. Apesar de acharmos que os objetivos foram alcançados, ao realizarmos este projeto tivemos algumas preocupações, pois o facto de ter sido o nosso primeiro projeto enquanto professoras-investigadoras, fez com que tivéssemos tido algumas dúvidas e incertezas e por consequência alguns erros foram cometidos ao longo da sua concretização. No entanto, foram também estas questões e dificuldades sentidas que deram sentido à nossa formação, pois ao cometermos erros estamos a aprender, a evoluir e a crescer enquanto pessoas e profissionais de educação. Em primeiro lugar, destacamos o número de sessões limitado que tivemos para a realização deste projeto pelo facto de termos realizado o estágio em tríade. Este fator obrigou-nos a, num curto espaço de tempo, idealizar e implementar um projeto que poderia ter sido mais produtivo se tivesse havido mais tempo para desenvolver outras atividades com os alunos. O tempo limitado que tivemos para as intervenções foi outra preocupação. A nosso ver as atividades desenvolvidas foram bem direccionadas para o pretendido, mas se houvesse oportunidade poderíamos ter dado continuidade a mais atividades que envolvessem a língua gestual uma vez que a receptividade das crianças foi bastante reveladora no que diz

respeito à participação nas atividades. Consideramos que tal permitiria às crianças continuar a desenvolver as suas competências linguístico-comunicativas de outra forma.

É de referir, também, que para chegarmos a conclusões mais claras, e caso houvesse mais tempo, deveríamos ter lido mais sobre a temática em questão, ter recolhido mais dados e ter feito uma análise mais profunda.

Independentemente destas lacunas, esperamos que este trabalho deixe algumas ideias úteis tanto a educadores de infância como a professores do 1º CEB para realizarem intervenções-investigações idênticas, se possível, num projeto mais longo que inclua a exploração de mais recursos didáticos, pensamos que seria também interessante fazer um trabalho de pesquisa sobre que estratégias de comunicação é que as entidades públicas têm para atender um aluno surdo. Em investigação nada está terminado, apenas se fecham pequenos círculos, deixando em aberto o caminho para se chegar a novos rumos, quem sabe mais promissores.

Em suma, consideramos que é necessário desenvolver mais trabalhos deste tipo, com e sobre a língua gestual, quer na área da investigação, quer na área de formação de professores, de forma a promovermos práticas que preparem as nossas crianças para apreciarem, desde cedo, a riqueza das diversas línguas e culturas, incluindo a LGP.

Esta investigação tornou-se um grande desafio para nós, pois, para além de não termos conhecimento de outro projeto semelhante, no âmbito da educação para a diversidade e da língua gestual, não nos pudemos apoiar em estudos já desenvolvidos. Desta forma, consideramos que foi um projeto de certa forma pioneiro, com estratégias apelativas para as crianças e sustentado em literatura da especialidade.

Para concluir, este estudo contribuiu muito para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Pessoalmente, o desenvolvimento e implementação deste projeto foi extraordinariamente desafiante, desde a sua conceção até à sua finalização, pois foi alvo de aprendizagens importantes que importa salientar.

Fazendo uma reflexão sobre todo o percurso, muitas conceções e atitudes que tínhamos inicialmente foram modificadas. Ao iniciar o estágio, a nossa expectativa era a de poder experienciar na prática alguns conhecimentos que tínhamos adquirido ao longo do curso. As intervenções eram inicialmente, muito racionais, preparadas ao pormenor e muito centradas nos procedimentos, em que a aprendizagem das crianças, a adequação das atividades ao grupo/turma e a avaliação não tinham ainda a consideração devida. Tendo tido, até ao momento, uma formação fundamentalmente teórica, as maiores dificuldades ao

iniciar a prática relacionavam-se com o controlo da disciplina, com a liderança, a orientação e a comunicação com o grupo/turma. Penso que o conhecimento das crianças e dos seus contextos, assim como a nossa progressiva integração no local de estágio e a constante reflexão sobre as práticas foram essenciais para a mudança das nossas concepções e para a evolução das nossas competências profissionais. Assim, à medida que fomos conhecendo as crianças e o seu ritmo de trabalho, tornou-se mais fácil proporcionar atividades que respondessem aos seus interesses e necessidades e desenvolver estratégias adequadas à resolução de problemas. A planificação passou de um documento que tinha de ser cumprido a um guia flexível orientador da intervenção, tendo-nos permitido ganhar maior capacidade de responder ao imprevisto, decidir e agir no momento. A nossa atuação foi-se tornando progressivamente mais segura e intuitiva, deixou de se centrar tanto em nós, na nossa postura, no cumprimento da planificação e no controlo da disciplina e passou a centrar-se nas crianças, na sua aprendizagem, nas suas necessidades individuais e de grupo e na adequação das tarefas tendo em conta o grupo e os seus interesses. Ao desenvolver capacidades de observação, análise crítica, investigação e reflexão, as nossas competências profissionais foram evoluindo no sentido de nos tornar, progressivamente, capazes de tomar decisões conscientes com mais facilidade e de agir adequadamente em contexto educativo. Concluindo sobre a experiência de estágio relatada, é importante referir que esta facilitou a articulação entre a teoria e a prática e o contacto no terreno com problemáticas da profissão docente, o que permitiu o desenvolvimento da competência profissional.

Convém lembrar que a participação ativa do professor/educador na investigação-ação sobre a prática educativa é essencial para se fazer a diferença, assim como, uma reflexão sistemática sobre a sua ação, com o objetivo de a transformar e melhorar. Na nossa perspetiva este é o maior desafio na intervenção educativa, ação e reflexão sobre essa mesma ação. Outro aspeto importante que gostaríamos de destacar foi o facto de termos desenvolvido um projeto relacionado com as línguas. No início, o tema foi alvo de preocupação uma vez que pouco sabíamos acerca da LGP e tínhamos receio de as crianças não estarem recetivas a esta língua e, por isso, não termos sucesso na implementação do projeto, mas no fim, a implementação deste projeto acabou por se transformar num tema rico, motivando diversas aprendizagens e desenvolvendo importantes competências nas crianças. As atividades com línguas permitem que as crianças, desde cedo, desenvolvam atitudes positivas em relação à diversidade, bem como à diferença.

Importa, para além do que foi exposto anteriormente, que as escolas estejam dispostas para a mudança, que os próprios educadores/professores tenham mais liberdade na construção de um currículo compreensivo e flexível, capaz de se adaptar às diferenças e oferecer respostas e apoios pedagógicos às crianças e jovens com quem trabalham.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B. Campos, (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (21-30). Porto: Porto Editora.

Andrade, I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15 (pp. 69-89). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/11602>

Andrade, A. I., & Sá, S. (2012). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades? *Língua e ecoloxía VIII xornadas sobre lingua e usos*, 129, 87-112.

Bamberger, R. (2004). *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática/UNESCO.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. the introduction of language awareness in the curriculum: Awakening of languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lorinez, I., Meissner, F., Noguerol, A., & Schroder-Sura, A. (2012). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias. (1992). Disponível em https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf, acedido em 15 de fevereiro 2016.

Carvalho, P. (2007). *História dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. aprendizagem, ensino, avaliação* (sigla: QECR). Porto: Edições ASA.

Costa, A. (2016). *Educação intercultural e literatura para a infância: um estudo no 1º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, (pp. 355-379).

Diário da República (2008). Decreto-Lei nº 3/08 de 07 de janeiro. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/legislacao-2> acedido a 28 de dezembro, 2015.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, A. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Ethnologue (2015, n.d). *Languages of the world*. Disponível em <https://www.ethnologue.com/world> acedido em 21 abril 2016.

Ferreira, A. (2010). O mínimo sobre a língua mirandesa. Disponível em <http://studosmirandeses.blogs.sapo.pt/1294.html> acedido em 26 maio 2106

Garcia, E.E. (2002). A educação de crianças linguística e culturalmente diversas. In B. Spodek (Ed.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 841-868). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language awareness*, 8 (3/4) (pp. 124-142).

Lages, M. (2007). Os estudantes e a leitura. (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantesleitura.pdf>), acedido a 15/04/2016.

Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. *Livro de Atas: XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação. Volume I* pp. 335-341.

Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>.

Luquet, G.H. (1987). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1470>.

Mata, L. (1999). *Literacia – O papel da família na sua apreensão*. (<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>), acedido a 15/04/2013

Mateus, M. H. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.

Ministério da Educação. (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo> acedido em 28 maio 2016.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: Expressão e educação dramática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2005). *Português língua não materna no currículo nacional*. Lisboa: Ministério da educação.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Nunes, R. (1999). A audição e as ajudas individuais. In I. Amaral, A. Capa, D. Rego, I. Felgueiras, M. Monteiro, M. J Reis. *O aluno surdo em contexto Escolar – A Especificidade da Criança Surda* (pp. 19-29). Lisboa: Ministério da Educação.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Paula, J. (2015). *Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem do texto expositivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola)*. Porto: Profedições.

Pires, N. (1996), Literatura infantil e educação multicultural. *Inovação*, 9, 99- 105

PNUD (2004). *Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Consultado em <http://www.pnud.org.br/>.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Prole, A. (n.d.). *Como fazer um projecto de Promoção da Leitura*. (http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/001393_BROJ.pdf), acedido a 06/05/2016.

Pujol, R. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educacion primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Revoredo, M. & Souza, R. (n.d) *Família e escola: em busca da formação do leitor*. (<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/7/TrabalhocompletoCILLIJMarianaRevoredo.pdf>), acedido a 06/05/2016.

Ricou, M. (2006). Psicologia e surdez. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & L. Clara, (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 275-312). Lisboa: Caminho.

Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9900/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva*. (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá, L. & Reis (2001). Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. *Cadernos do CRIAP*, n.º 19. Porto: Asa Editores.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, M. P. d., & Paulino, M. M. (2006). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família Sociologia. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pág. 443-464.

Sim-Sim, I. (2001) A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, n.º2., pp. 51-64. (http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf), acedido a 05/04/2016.

Sousa, F. V. (2014). *Os direitos fundamentais das pessoas surdas*. Coimbra: Edições Almedina.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Setúbal: Profedições.

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steiner, G. (2005). *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva (trad.).

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acedido em 9 março 2016.

UNESCO. (2009). *Línguas em perigo*. Disponível em <http://www.revistaplaneta.com.br/linguas-em-perigo/> acedido em 5/6/2016.
acedido em 5 junho 2016.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabala, A. & Arnau, L. (2008). 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Grao.

Legislação

Lei-quadro da educação pré-escolar n.º 5/97 (1997).

Anexos

Anexo 1 – Planificação do projeto “A língua gestual vai à escola”

Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção no contexto da PP5 A2

Quadro-síntese de apresentação
Título: “A Língua Gestual vai à escola”
Público a que se destina: 15 crianças do 1º ano do ensino básico (6/7anos)
Línguas envolvidas: Português, Língua Gestual Portuguesa, Romani-Caló
Duração prevista: 3 sessões de 60-90 minutos cada
Objetivos pedagógico-didático Conhecimentos: <ul style="list-style-type: none">✓ Identificar e comparar diferentes línguas;✓ Reconhecer a existência de diferentes línguas;✓ Reconhecer que a Língua Gestual Portuguesa é uma língua oficial portuguesa;✓ Aprender e valorizar algum do vocabulário básico (cores) da Língua Gestual Portuguesa;✓ Reconhecer palavras escritas em português, Inglês e LGP;✓ Enriquecer o vocabulário. Capacidades: <ul style="list-style-type: none">✓ Desenvolver o gosto pela leitura;✓ Utilizar a linguagem corporal para expressar atitudes, gestos e ações;✓ Observar e extrair informações daquilo que vê;✓ Comunicar em diferentes linguagens.✓ Desenvolver a comunicação verbal e não verbal; Atitudes: <ul style="list-style-type: none">✓ Desenvolver atitudes de respeito e aceitação do Outro;✓ Desenvolver competências gestuais e criativas;✓ Ter vontade de comunicar e interagir com o outro;✓ Perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia.
Conteúdos a trabalhar: Português, Expressão Dramática, Expressão Plástica

Planificação global das actividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)
Sessão I <u>“É bom ter amigos diferentes”</u>	- Animação da leitura do livro “O amigo especial do Gui” - Jogo de mimica	Português	Livro, cartões do jogo	Português e Expressão dramática
Sessão II <u>“Viajando pelo arco íris das línguas”</u>	- Animação da leitura do livro “O som das cores”; - Jogo o arco iris das línguas	Português, Língua Gestual Portuguesa, Inglês	Livro, cd, cartões para o jogo	Português e expressões
Sessão III <u>“O vento sopra para todos”</u>	- Animação da leitura do livro “Um pé de vento”. - Conversa com intérprete de língua gestual portuguesa e jogo dos pares	Português, Língua Gestual Portuguesa.	Livro	Português, expressões

Planificação das sessões

Sessão I	
<i>“É bom ter amigos diferentes”</i>	
Objetivos <u>Conhecimentos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de diferentes línguas; • Reconhecer que a Língua Gestual Portuguesa é uma língua oficial portuguesa; <u>Capacidades:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto pela leitura; • Desenvolver competências gestuais e criativas; • Utilizar a linguagem corporal para expressar atitudes, gestos e ações; • Desenvolver a comunicação verbal e não verbal; <u>Atitudes:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de respeito e aceitação do Outro; • Perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia. 	
Conteúdos: Português:	
Oralidade	→ Respeitar regras da interação discursiva – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia. → Compreensão e expressão – Referir o essencial de uma história; usar vocabulário adequado ao tema e à situação; responder adequadamente a perguntas; partilhar ideias e sentimentos.
Leitura e escrita	→ Compreensão do texto – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história.
Iniciação à Educação Literária	→ Audição e leitura – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Expressão dramática:

Bloco 2 – Jogos dramáticos

Linguagem não verbal

- Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos: cartões com diferentes ações para mimar.
- Reagir espontaneamente, por gestos/movimentos a: ilustrações.

Descrição pormenorizada:

1º Momento – 10-15 minutos

Para iniciar a primeira sessão do projeto de intervenção intitulado de “A Língua Gestual vai à escola”, as crianças, por indicação da professora estagiária sentar-se-ão no chão, em semicírculo. A professora estagiária começará por fazer a apresentação da mascote “Manito” (esta mascote foi criada com o intuito de ser esta a apresentar todas as sessões do projeto), explicando às crianças que nos próximos três dias o Manito levará uma caixa com uma surpresa para eles mas, para isso terão de fazer um acordo. Esse acordo consistirá em eles cumprirem algumas regras nomeadamente, participarem de forma ordeira colocando o dedo no ar quando querem falar e realizarem as tarefas que o Manito propuser.

Esta apresentação será feita com um dialogo entre a mascote e a professora estagiária. (Este diálogo está descrito na ficha de animação da leitura).

Ainda durante a apresentação da mascote, perguntar-se-á aos alunos com o que é que se parece a mascote, porque será que a mascote tem a forma de uma mão, se gostam do nome ou se lhe querem dar outro nome e qual, o que acham que ela (mascote) lhes poderá trazer nesse dia. Com estas questões pretende-se perceber a que é que as crianças associam a mascote.

2º Momento

Neste segundo momento a sessão será organizada seguindo os momentos de uma animação de leitura: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.



Pré leitura – 10 minutos

Na pré-leitura do livro, a professora estagiária fará algum suspense em relação à caixa que está ao lado do Manito. O que será que está dentro da caixa? Que tarefa o Manito querará que eles façam? Será difícil ou fácil? Aham que estão preparados para ver o que está dentro da caixa?

Após abrir a caixa e retirar o livro “O amigo especial do Gui”, este será mostrado às crianças de forma sugestiva, chamando a atenção para as imagens da capa e para as personagens procurando despertar, desta forma, a curiosidade das crianças.

Através da visualização da capa será perguntado às crianças o que observam? Na capa quantos meninos estão? Eles são iguais? Serão amigos? Porquê? Ler o título e perguntar porque será que o amigo do Gui é especial? Vocês também têm um amigo especial. Como é que ele é? É especial porquê?

Leitura – 10-15 minutos

A professora estagiária realizará a leitura da história de forma expressiva.

Irão sendo feitas pequenas interrupções para verificar se as crianças estão a seguir com atenção e se conseguem antecipar o desenrolar da história. [“O que irá acontecer?”]

À medida que a leitura prossegue, o livro será folheado, para permitir às crianças acompanhar a leitura.

Pós leitura – 10 minutos

Após a leitura serão colocadas algumas questões acerca da história que ouviram, nomeadamente a questão “De que nos fala a história?” com o intuito de as crianças recontarem a história, tentando que todas participem. Se houver dificuldades, por parte das crianças, em recontar a história, a professora estagiária colocará questões mais simples de forma a que as crianças percebam a mensagem da mesma.

3º Momento – 5-10 minutos

Neste momento a professora promoverá uma discussão sobre como os alunos se sentiriam e o que fariam se lhes acontecesse uma situação semelhante e de que forma comunicariam com o amigo. Esta conversa terá o intuito de introduzir o jogo de mímica que se seguirá, levando as crianças a perceber que comunicar em língua gestual não é a mesma coisa que mimar.

4º Momento – 20-30 minutos

Para terminar a sessão será feito um jogo de mímica onde cada criança tirará um cartão de um saco e mimará a ação ilustrada. As ações, profissões, passatempos e animais.

No fim será preenchida a ficha de registo de opinião e far-se-á a pergunta tenho um amigo especial porque... com a ajuda da professora estagiária.

Observações:

Ficha de registo e de opinião

Nome _____

Opinião:



Tenho um amigo especial porque _____

Recursos: Livro, cartões do jogo, ficha de registo de opinião, mascote.

Sessão II

“Viajando pelo arco íris das línguas”

Objetivos

Conhecimentos:

- Aprender e valorizar algum do vocabulário básico (cores) da Língua Gestual Portuguesa;
- Enriquecer o vocabulário;

- Reconhecer a existência de diferentes línguas;
- Identificar e comparar diferentes línguas;
- Reconhecer palavras escritas em português, Inglês e LGP;

Capacidades:

- Comunicar em diferentes línguas;
- Observar e extrair informações daquilo que vê;
- Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita;
- Adquirir o gosto pelas histórias;
- Desenvolver a comunicação verbal e não verbal;

Atitudes:

- Desenvolver atitudes positivas face às diferenças do Outro;
- Desenvolver competências gestuais e criativas;
- Ter vontade de comunicar e interagir com o outro;
- Perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia

Conteúdos:

Português:

- | | |
|--------------------------|---|
| Oralidade | <p>→ Respeitar regras da interação discursiva – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia.</p> <p>→ Compreensão e expressão – Referir o essencial de uma história; usar vocabulário adequado ao tema e à situação; responder adequadamente a perguntas; partilhar ideias e sentimentos.</p> |
| Leitura e escrita | <p>→ Compreensão do texto – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história.</p> |

**Iniciação à
Educação
Literária**

- Audição e leitura – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Expressão e educação plástica:

Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão

Cartazes

- Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem e a palavra) recortando e colando elementos.

Descrição pormenorizada

1º Momento – 10 minutos

A segunda sessão iniciar-se-á na sala da Professora Eduarda – 4º Ano.

As crianças sentar-se-ão nas secretárias e será iniciado um pequeno diálogo entre a professora estagiária, o Manito e as crianças sobre a sessão anterior e porque será que foram para aquela sala.

De seguida proceder-se-á á abertura da caixa para ver o que o Manito lhes preparou para o dia.

2º Momento

Neste segundo momento a sessão será organizada seguindo os momentos de uma animação de leitura: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.

Pré-leitura – 20 minutos

Será visualizado o vídeo da história “O som das cores” em língua gestual portuguesa sem som.

Após a visualização do vídeo será perguntado as crianças o que será que a autora estava a fazer/dizer e se perceberam alguma coisa. Espera-se que as crianças percebam que estiveram a ver uma pessoa a comunicar em língua gestual. Para além da língua portuguesa e agora da língua gestual que outras



línguas vocês conhecem? Espera-se que as crianças refiram entre outras a língua inglesa.

Leitura – 15-20 minutos

A professora estagiária realizará a leitura da história de forma expressiva.

Irão sendo feitas pequenas interrupções para verificar se as crianças estão a seguir com atenção e à medida que forem aparecendo as cores serão colocadas no quadro retângulos onde constam as cores escritas em português, inglês e língua gestual portuguesa e será feito o gesto correspondente à cor, pela professora estagiária.

À medida que a leitura prossegue, o livro será folheado, para permitir às crianças acompanhar a leitura.

Pós leitura – 10 minutos

Após a leitura serão colocadas algumas questões acerca da história que ouviram, nomeadamente a questão “De que nos fala a história?” com o intuito de as crianças recontarem a história, tentando que todas participem. Se houver dificuldades, por parte das crianças, em recontar a história, a professora estagiária colocará questões mais simples de forma a que as crianças percebam a mensagem da mesma.

3º Momento – 5-10 minutos

Neste momento será dada a oportunidade de as crianças verem bem as placas colocadas no quadro com as cores do arco íris escritas em várias línguas e tirem dúvidas. Para além disso será pedido que façam os gestos correspondentes às cores para ver se aprenderam.

4º Momento

Neste momento será distribuído às crianças uma folha de papel cavalinho formato A3 onde estarão desenhadas linhas formando o arco íris. Em cada linha estarão colados vários pedacinhos de velcro. Serão também distribuídos cartões com as palavras (cores) escritas nas várias línguas e com velcro atrás. O objetivo é as crianças colocarem os cartões pela ordem que foram sendo apresentadas ao longo do conto da história.

No final será elaborada uma tabela onde constará as dificuldades que as crianças sentiram ao fazer o arco íris.

Observações

Sessão III

<i>“O vento sopra para todos”</i>
--

Objetivos

Conhecimentos:

- Aprender e valorizar algum do vocabulário básico da Língua Gestual Portuguesa;
- Enriquecer o vocabulário;
- Reconhecer a existência de diferentes línguas;
- Identificar e comparar diferentes línguas;

Capacidades:

- Comunicar em diferentes línguas;
- Observar e extrair informações daquilo que vê;
- Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita;
- Adquirir o gosto pelas histórias;
- Desenvolver a comunicação verbal e não verbal.

Atitudes:

- Desenvolver atitudes positivas face às diferenças do Outro;
- Desenvolver competências gestuais e criativas;

- Ter vontade de comunicar e interagir com o outro.

Conteúdos: Português e expressões

Português:

Oralidade	<p>→ Respeitar regras da interação discursiva – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia.</p> <p>→ Compreensão e expressão – Referir o essencial de uma história; usar vocabulário adequado ao tema e à situação; responder adequadamente a perguntas; partilhar ideias e sentimentos.</p>
Leitura e escrita	<p>→ Compreensão do texto – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história.</p>
Iniciação à Educação Literária	<p>→ Audição e leitura – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.</p>

Currículo Nacional Ensino Básico:

“Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas:

Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela língua e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita (...) (2001, p.39).

“As aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização á diversidade linguística e cultural. A abertura da escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio envolvente -, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (2001, p.45).

Descrição pormenorizada

1º Momento – 15 minutos

A terceira sessão iniciar-se-á igualmente, na sala da Professora Eduarda – 4º Ano.

As crianças sentar-se-ão nas secretárias e será iniciado um pequeno dialogo entre a professora estagiária, o Manito e as crianças sobre a sessão anterior e porque será que foram para aquela sala outra vez.

De seguida entrará na sala a interprete de língua gestual e será apresentada às crianças e ser-lhes-á perguntado o que pensam que ela foi lá fazer.

2º Momento

Pré-leitura – Exploração da capa – 5-10 minutos

Na pré-leitura do livro, a professora estagiária fará algum suspense em relação à caixa que está ao lado do Manito. O que será que está dentro da caixa? Que tarefa o Manito quererá que eles façam? Será difícil ou fácil? Acham que estão preparados para ver o que está dentro da caixa?

Após abrir a caixa e retirar o livro “Um pé de vento”, este será mostrado às crianças de forma sugestiva, chamando a atenção para as imagens da capa e para as personagens procurando despertar, desta forma, a curiosidade das crianças.

Através da visualização da capa será perguntado às crianças o que observam? Na capa que animais é que vemos? Que animal será este? Chamar a atenção para a figura do sr. Vento. O que acham que vai acontecer? Porquê? Ler o título

e perguntar o que é um pé de vento?

Leitura – 10-15 minutos

A professora estagiária realizará a leitura da história de forma expressiva. Simultaneamente a interprete de língua gestual traduzirá a historia.

Irão sendo feitas pequenas interrupções para verificar se as crianças estão a seguir com atenção e se conseguem antecipar o desenrolar da história. [“O que irá acontecer?”]

À medida que a leitura prossegue, o livro será folheado, para permitir às crianças acompanhar a leitura.

Pós-leitura – 10 minutos

Após a leitura serão colocadas algumas questões acerca da história que ouviram, nomeadamente a questão “De que nos fala a história?” com o intuito de as crianças recontarem a história, tentando que todas participem. Se houver dificuldades, por parte das crianças, em recontar a historia, a professora estagiaria colocará questões mais simples de forma a que as crianças percebam a mensagem da mesma.

3º Momento – 10-15 minutos

Neste momento dar-se-é oportunidade às crianças de colocarem algumas questões à interprete e explicar-se-á o jogo que se vai fazer a seguir.

4ª Momento – 20-30 minutos

O jogo consiste em projetar o PPT com as imagens dos animais ao mesmo tempo que se ensina o gesto. Cada aluno tem um papel/imagem na mão. Andam à volta da sala e vão trocando de papeis entre eles, Quando a professora estagiária bater palmas, abrem o papel e fazem o gesto correspondente à imagem. Procuram o par (colega que está a fazer o mesmo gesto) juntam-se e baixam-se. Os ultimos a fazer par saem do jogo. Repetem até acabarem os pares. O último par em jogo, ganha.

Observações

Anexo 2 – Ficha de animação de leitura “O amigo especial do Gui”

Animação da Leitura – Planificação de Atividades

Identificação do livro:

Ficha técnica:

Título original: O amigo especial do Gui

Autora: Clara Campos e Leonor Noronha

Editora: Coisas de Ler

ISBN: 9789898218407



Público-alvo preferencial:

Este livro destina-se a um público a partir do 1º ano do Ensino Básico

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Amizade, Língua Gestual Portuguesa, respeito, entreajuda.

Temas/Motivos: Língua Gestual Portuguesa

Personagens: Gui, Joca, Madalena, Paulo.

Material necessário

- 🕒 Mantas;
- 🕒 Mascote Manito
- 🕒 Livro “O amigo especial do Gui”;
- 🕒 Cartões de mímica.

A animação de leitura inicia-se com a apresentação de um boneco: “O Manito” construído pela professora estagiária e que vai ser a mascote de todo o projeto.

Esta apresentação será feita através de um diálogo entre a professora e o boneco.

Diálogo:

Manito – Olá eu sou o Manito!

Professora Estagiária – Olá Manito que surpresa!! Como é que estás?

Manito – Eu estou muito contente por estar aqui ao pé destes meninos!

Professora estagiária – Então conta-nos lá o que é que vieste cá fazer?

Manito – Olha eu queria fazer-vos uma proposta. Achas que os meninos querem saber o que é?

Professora estagiária – Olha Manito eu acho que sim mas queres perguntar-lhes tu?

Manito – Ok! Então é assim! Eu estava a pensar vir cá todos os dias e fazer

algumas atividades divertidas com vocês. O que acham?

Professora estagiária – Bem já reparaste que os meninos estão muito entusiasmados! Mas eu acho que temos de lembrar algumas regras de comportamento, não achas Manito?

Manito – Sim professora. Eu só digo as atividades se os meninos se portarem bem, levantarem o dedo para falar e estiverem com muita atenção. Acham que conseguem?

Professora estagiária – Então Manito, o que preparaste para hoje? Vejo que tens aí uma caixa muito bonita!

Manito – Ah Ah Ah! Isso agora é que eu não digo! Vão ter de ser os meninos a adivinhar!

Professora estagiária – E achas que eles vão conseguir adivinhar?

Manito – Eu acho que sim! Eles são muito espertos!!!

Professora estagiária – Então vamos lá ver se eles sabem! O que acham que está aqui dentro desta caixa?

A caixa conterá o livro e o jogo de mímica e estará decorada com algumas imagens do livro e do jogo. Será proposto então que as crianças expressem as suas expectativas sobre o que estará dentro da caixa.

De seguida proceder-se-á á abertura da caixa retirando apenas o livro.

Exploração da capa

Inicialmente, será proposto um diálogo entre todas as crianças acerca do livro que vamos explorar na sessão.

A exploração da capa permitirá, a criança, criar novas expetativas relativamente ao conteúdo da história propriamente dito e interligar com a imagem vista anteriormente.

1. Olhem para a capa... O que vêm aqui?
2. O que é que os meninos estão a fazer?
3. Porque será que os meninos estão a fazer gestos com as mãos?
4. O Título do livro é: “O amigo especial do Gui”. De que acham que fala o livro?
5. Será que os meninos são todos amigos?

6. Vamos ouvir a história?

Leitura

A leitura será feita pela professora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta. A professora estagiária ficará de frente para as crianças, sentada no chão ou numa cadeira.

Ao longo da leitura irão sendo feitas pequenas interrupções para verificar se as crianças estão a seguir com atenção e se conseguem antecipar o desenrolar da história. [“O que irá acontecer?”]

À medida que a leitura prossegue, o livro será folheado, para permitir às crianças acompanhar a leitura.

Pós-leitura

Na pós-leitura pretendo que sejam confirmadas as expectativas (das crianças) criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto, das ilustrações, abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e de opiniões.

1. Gostaram da história que acabaram de ouvir? Porquê?
2. Querem-me contar a história?
3. A história fala de alguma coisa que vocês nunca tenha ouvido falar?
4. Como começou a história?
5. Onde é que o Gui foi ter com os amigos?
6. Quem eram os amigos que estavam no parque à espera do Gui?
7. A que decidiram brincar?
8. A bola foi ter a com um menino muito especial. Porque é que o menino era especial?
9. O menino não ouvia e tinha que comunicar com os outros meninos. Como é que ele comunicava?

10. O que é que o Paulo ensinou ao Gui, à Madalena e ao Joca?
11. Quando voltam a jogar à bola, o Paulo vai com eles?
12. No final o Gui, a Madalena e o Joca perceberam o quê?

Atividade de prolongamento pós-leitura

O Diálogo com o Manito continua.

Manito – Professora tenho uma coisa para dizer!

Professora estagiária – Então diz lá Manito?

Manito – Tu não tiraste tudo da caixa!

Professora Estagiária – Não!?

Manito – Faltou uma coisa muito gira que eu acho que os meninos vão gostar!

Professora estagiária – Então o que é? Deixa-me ver!! Um saco? O que é que tem aqui dentro?

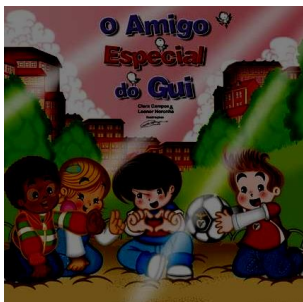
Manito – Ah Ah Ah!!! É um jogo de mímica. Vocês sabem o que é mímica?

Para terminar a sessão será, então, feito um jogo de mímica onde cada criança tirará um cartão de um saco e mimará a ação ilustrada. As ações estão relacionadas com profissões, passatempos e animais.

No fim será preenchida a ficha de registo de opinião e far-se-á a pergunta tenho um amigo especial porque... com a ajuda da professora estagiária.

Ficha de registo e de opinião

Nome _____



Opinião:

Tenho um amigo especial porque _____

Anexo 3– Ficha de animação de leitura “O som das cores”

Ficha técnica:

Título original: O som das cores

Autora: Paulo Teixeira

Editora: Plátano Editora

ISBN: 9789727709175



Público-alvo preferencial:

Este livro destina-se a um público a partir do 1º ano do ensino básico.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Amizade, Língua Gestual Portuguesa, entreajuda, descoberta

Temas/Motivos: Língua Gestual Portuguesa

Personagens: Mariana e Tomás

Material necessário

1. Computador
2. Livro “O som das cores”;
3. Cd/dvd
4. Cadeiras;
5. Jogo: “Arco-íris das línguas”;
6. Folhas de papel cavalete A3;
7. Manito.

Apresentação:

A segunda sessão será iniciada com o diálogo entre a professora estagiária e o Manito.

Diálogo:

Manito – Olá professora! Olá meninos estão bem dispostos?

Professora estagiária – Olá Manito!

Manito – Então meninos gostaram da surpresa que vos preparei ontem? ‘Do que é que falava a história? O que é que gostaram mais?

Professora estagiária – Manito eu estou muito intrigada e acho que os meninos também!

Manito – Porquê professora?

Professora estagiária – Porque é que estamos hoje nesta sala?

Manito – Isso faz parte da surpresa do dia, professora! Daqui a pouco já vão perceber porquê. Estão a ver a caixinha que tenho aqui hoje? O que acham que

está aqui dentro meninos?

Professora estagiária – Posso espreitar Manito?

Manito – Não, não! É uma surpresa também para ti!

Professora estagiária – Então não dás uma pista para tentarmos adivinhar?

Manito – Se olharem atentamente para a caixa se calhar podem ter alguma ideia.

Professora estagiária – UHMM!! Eu acho que já sei!

Manito – Hoje vou pedir a ajuda de um menino/a para vir cá abrir a caixa, pode ser? Não, não escusam de pedir porque eu tenho aqui uma caixinha com os nomes dos meninos todos e vou tirar à sorte. O nome que sair é quem vem abrir a caixa. Queres tirar um papelinho professora?

Professora estagiária – Ok vamos lá ver quem é que está com sorte hoje!!

Pré-leitura

Será retirado da caixa o dvd com a história “O som das cores”.

De seguida as crianças visualizarão a historia em língua gestual portuguesa sem som. Uma vez que a historia tem nove minutos, serão passados apenas 3-4 minutos para as crianças não ficarem impacientes.

Após a visualização do vídeo será perguntado as crianças o que será que a autora estava a fazer/dizer e se perceberam alguma coisa. Espera-se que as crianças percebam que

estiveram a ver uma pessoa a comunicar em língua gestual. Para além da língua portuguesa e agora da língua gestual que outras línguas vocês conhecem? Espera-se que as crianças refiram entre outras a língua inglesa.

Exploração da capa

O livro será retirado da caixa. Inicialmente, será proposto um diálogo entre todas as crianças acerca do livro que vamos explorar na sessão.

A exploração da capa permitirá á criança, criar novas expetativas relativamente ao conteúdo da história propriamente dito e interligar com as imagens vistas anteriormente.

1. Vamos todos olhar para a capa do livro. O que podemos ver aqui?
2. De que acham que nos vai falar a história de hoje?
3. Querem ouvir a história?

Leitura

A professora estagiária realizará a leitura da história de forma expressiva.

Irão sendo feitas pequenas interrupções para verificar se as crianças estão a seguir com atenção e à medida que forem aparecendo as cores serão colocadas no quadro retângulos onde constam as cores escritas em português, inglês e língua gestual portuguesa e será feito o gesto correspondente à cor, pela professora estagiária.

À medida que a leitura prossegue, o livro será folheado, para permitir às crianças acompanhar a leitura.

Pós-leitura

Na pós-leitura pretendo que sejam confirmadas as expectativas (das crianças) criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto, das ilustrações, abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e de opiniões.

- 1- Gostaram da história? Porquê?
- 2- Quais são as personagens da história?
- 3 - Qual era o sonho do Tomás?
- 4- O Tomás era um menino especial porquê?
- 5- Para ajudar o amigo o que é que a Mariana fez?
- 6- O que é que a Mariana via todos os dias no seu quintal?
- 7- A Mariana estava preocupada. Porquê?
- 8 – Quantas cores tem o arco-íris? Quais?
- 9- O vermelho é a cor de quê?

- 10- A cor laranja é a cor de que estação do ano?
- 11- O menino associou a cor laranja a que?
- 12- Como é que a Mariana explica a cor amarela ao Tomás? Levou-o para onde?
- 13- Para sentir a cor verde o que é que o Tomás fez?
- 14- O que é que a Mariana sente antes de ouvir a cor azul?
- 15- Quais são os exemplos que os meninos dão da cor azul?
- 16- Para explicar a cor anil/turquesa para onde é que vão os meninos?
- 17- O que é que a mãe da Mariana faz enquanto está a regar as flores?

Atividade de prolongamento pós-leitura

O Diálogo com o Manito continua.

Manito – Professora tenho uma proposta para fazer!

Professora estagiária – Então diz lá Manito?

Manito – Eu gostava de saber se os meninos estiveram com atenção! Por isso tenho uma atividade para eles fazerem.

Professora Estagiária – Ai sim! Então o que atividade preparaste para eles?

Manito – Eles vão ter de construir o arco-íris conforme tu fizeste ali no quadro, nas folhas que têm em cima das mesas. Para isso vamos dar-lhes 3 minutos para olharem muito bem para o que está no quadro e depois eles vão ter de fazer igual.

Professora estagiária – Parece-me uma boa ideia! Vamos lá meninos? Estão preparados?

Atividade prolongamento da leitura

Para terminar a sessão será, então, feita a atividade de construir o arco-íris das línguas na folha A3.

À medida que as crianças vão fazendo o arco-íris a professora estagiária irá preenchendo uma tabela onde anotarás as dificuldades que as crianças sentiram ao executarem a atividade.

Tabela de avaliação das dificuldades

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul			
Anil			
Violeta			

Nome _____

Anexo 4 – Ficha de animação de leitura “Um pé de vento”

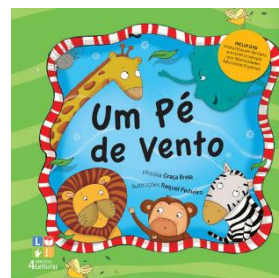
Ficha técnica:

Título original: Um pé de Vento

Autora: Graça Brei

Editora: Editora Cercica

ISBN: 9789899570566



Público-alvo preferencial:

Este livro destina-se a um público a partir do 1º CEB.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Animais, ajuda, Língua Gestual Portuguesa, descoberta

Temas/Motivos: Língua Gestual Portuguesa

Personagens: Senhor Vento, Esquilo, Macaco, Aranha, Zebra, Girafa, crocodilo, Papagaio, Elefante, Leopardo.

Material necessário

- ✓ Mantas;
- ✓ Livro “Um pé-de-vento”;
- ✓ Cadeiras;

Apresentação

Exploração da capa

Inicialmente, irei propor um diálogo entre todas as crianças acerca do livro que vamos explorar na sessão.

A exploração da capa permitirá, a criança, criar novas expetativas relativamente ao conteúdo da história propriamente dito e interligar com a imagem vista anteriormente.

- Vamos todos olhar para a capa do livro. O que podemos ver aqui?
- De que acham que nos vai falar a história de hoje?
- Querem ouvir a história?

Leitura

A leitura será feita por a professora, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta e cadeiras. O animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou numa cadeira.

Durante a leitura, a professora, deverá ir mostrando aos alunos as imagens, uma vez que as imagens são o texto para quem não sabe ler.

A leitura será acompanhada por uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa.

Anexo 5– Perguntas e pistas da sessão nº4 “Peddy Paper”

Perguntas:

1. Lembram-se do Miguel? O Miguel é aquele menino branco que visitou muitos meninos...Digam um dos países que o Miguel visitou.
2. Lembram-se da história: “Os ovos misteriosos”? A Galinha teve vários filhos. Eles eram: Iguais ou diferentes? Digam um dos filhos da galinha.
3. Os animais andam por aí...Para avançarem digam um nome de um animal em língua gestual portuguesa.
4. Já viste um arco-íris hoje.... Na semana passada vimos um arco-íris de muitas línguas. Para avançares para a próxima pista tens que dizer uma cor em inglês e uma cor em língua gestual portuguesa.
5. Para deste ponto poderes avançar, um destes direitos deves identificar:







6. Encontra a frase errada:

- A declaração que protege as línguas chama-se declaração dos direitos linguísticos.
- Só os adultos é que têm que respeitar as outras línguas.
- Todas as línguas têm os mesmos direitos.



Pistas:

1. Encontra a Maria João e pede-lhe a próxima pergunta...
2. Se fosses um pássaro onde fazias o teu ninho... Procura lá a próxima pergunta.
3. Na escola podemos brincar... mas também estudar. Na sala a próxima pergunta vais poder encontrar.
4. Para a próxima pista encontrar vai ter com uma pessoa cujo nome começa por C e acaba num A. Ela vai-te ajudar.
5. Onde é que os meninos pequeninos brincam todo o dia e aprendem ao mesmo tempo. O ano passado saíste de lá... Esta certo, ao infantário vais ter que ir.
6. A próxima pista está num lugar onde podemos fazer atividade física e brincar quando está a chover. Corre a próxima pista estás quase a encontrar.

Anexo 6 – Tabela de avaliação das sessões (sessão nº2)

Alunos	Avaliação das sessões nº 2		
			
			
AD	X		
AU	X		
GO	X		
IS	Faltou		
MA	X		
MC	X		
MR	X		
MT	X		
ME	X		
MD	X		
MI	X		
MM	X		
SF	X		
SO	X		
TA	X		

Anexo 7 – Tabela de avaliação das sessões (sessão nº3)

Alunos	Avaliação das sessões nº		
			
AD	X		
AU	X		
GO		Porque não gosto X muito dos gestos	
IS	X		
MA	X		
MC	X		
MR			Porque a história X era feia
MT	X		
ME	X		
MD	X		
MI	X		
MM	X		
SF	X		
SO	X		
TA	X		

Anexo 8 – Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº1)

Tabela de avaliação das sessões

Sessão nº 1

Dia: 23 de novembro de 2015

		Implicação					Participação					Bem-estar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	AD			X				X						X		
2	AU		X				X							X		
3	GO				X				X						X	
4	IS					X					X					X
5	MA			X				X						X		
6	MC					X					X					X
7	MR		X				X							X		
8	MT					X					X					X
9	ME			X				X						X		
10	MD					X				X						X
11	MI				X					X					X	
12	MM					X					X					X
13	SF			X				X						X		
14	SO				X					X						X
15	TA			X			X							X		

Anexo 9 – Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº2)

Tabela de avaliação das sessões

Sessão nº 2

Dia: 24 de novembro de 2015

		Implicação					Participação					Bem-estar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	AD				X				X							X
2	AU		X				X						X			
3	GO			X					X						X	
4	IS															
5	MA			X					X					X		
6	MC					X					X					X
7	MR		X					X						X		
8	MT					X					X					X
9	ME				X				X						X	
10	MD					X					X					X
11	MI				X				X						X	
12	MM					X					X					X
13	SF				X				X					X		
14	SO					X					X					X
15	TA			X				X							X	

Anexo 10 – Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº3)

Tabela de avaliação das sessões

Sessão nº 3

Dia: 25 de novembro de 2015





		Implicação					Participação					Bem-estar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	AD					X					X					X
2	AU				X					X					X	
3	GO					X				X					X	
4	IS					X					X					X
5	MA				X					X					X	
6	MC					X					X					X
7	MR				X					X					X	
8	MT					X					X					X
9	ME				X				X						X	
10	MD					X					X					X
11	MI					X				X					X	
12	MM					X					X					X
13	SF				X				X						X	
14	SO					X					X					X
15	TA				X					X					X	

Anexo 11 – Inquérito da 1ª sessão

Ficha de registo e de opinião

Nome Sofia Filipa

Opinião:




   

Tenho um amigo especial porque joga às escondidas comigo (farcas)

Ficha de registo e de opinião

Nome Mateus

Opinião:


  




Tenho um amigo especial porque dá-me beijinhos.

Ficha de registo e de opinião

Nome _____

Opinião:



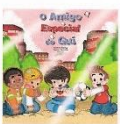
☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque ele brinca comigo (Riguel).

Ficha de registo e de opinião

Nome _____

Opinião:




☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque gosto muito dele (Ricardo).

Ficha de registo e de opinião

Nome _____

Opinião:




☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque ela brinca comigo (Andreia).

Ficha de registo e de opinião

Nome _____

Opinião:




☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque ela é muito minha amiga (Ricardo).

Ficha de registo e de opinião

Nome _____

Opinião:




☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque Brincamos todas juntas.

Ficha de registo e de opinião

Nome _____

Opinião:




☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque brinca muito comigo.

Ficha de registo e de opinião

Nome Rafael

Opinião:




☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque temos amigos.

Ficha de registo e de opinião

Nome Gonçalo

Opinião:




☒
☐
☐




Tenho um amigo especial porque O Rafael é o meu melhor amigo.

Ficha de registo e de opinião

Nome Ricardo

Opinião:





☒
☐
☐

Tenho um amigo especial porque gosto muito dele (fernando).

Fi

Nome Jamara

Opinião:



☒

☐

☐

Tenho um amigo especial porque gosto muito dela. (Andreia)

Anexo 12 Tabela de verificação de conhecimento da 2ª sessão

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho		X	
Laranja	X		
Amarelo		X	
Verde		X	
Azul		X	
Anil		X	
Violeta		X	

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: Matilde

	guês	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul	X	X	
Anil			
Violeta			

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: Miguel

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: Gonçalo

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul			
Anil			
Violeta			

Observações: Fez sem ajuda

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho	X	X	X
Laranja	X	X	X
Amarelo	X	X	X
Verde	X	X	X
Azul	X	X	X
Anil	X	X	X
Violeta	X	X	X

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho	X	X	X
Laranja	X	X	X
Amarelo	X	X	X
Verde	X	X	X
Azul	X	X	X
Anil	X	X	X
Violeta	X	X	X

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: ra Bhiara

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul			
Anil			
Violeta			

Observações: fez sem ajuda

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: elmdzeia

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja		X	
Amarelo			
Verde			
Azul	X		
Anil			
Violeta			

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul			
Anil			
Violeta			

Observações:

- So foi uma vez ao quadro para completar a tarefa.

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja		X	
Amarelo		X	
Verde		X	
Azul		X	
Anil		X	
Violeta			

Observações:

- Pegava nos cartões e ia ao quadro comparar
- et mostrou interesse muito implicado na atividade

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul			
Anil			
Violeta			

Observações:

- Acertou em todas
- Foi várias vezes ao quadro para completar o arco-íris
- gostou muito da atividade

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: _____

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			

Tabela de verificação de conhecimentos

Nome: Augusto

	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho		X	
Laranja		X	
Amarelo	X	X	X
Verde	X	X	X
Azul	X	X	X
Anil	X	X	X
Violeta	X	X	X

Observa

Precisou de ajuda para todo o exercício.

Tabela de verificação de conhecimentos

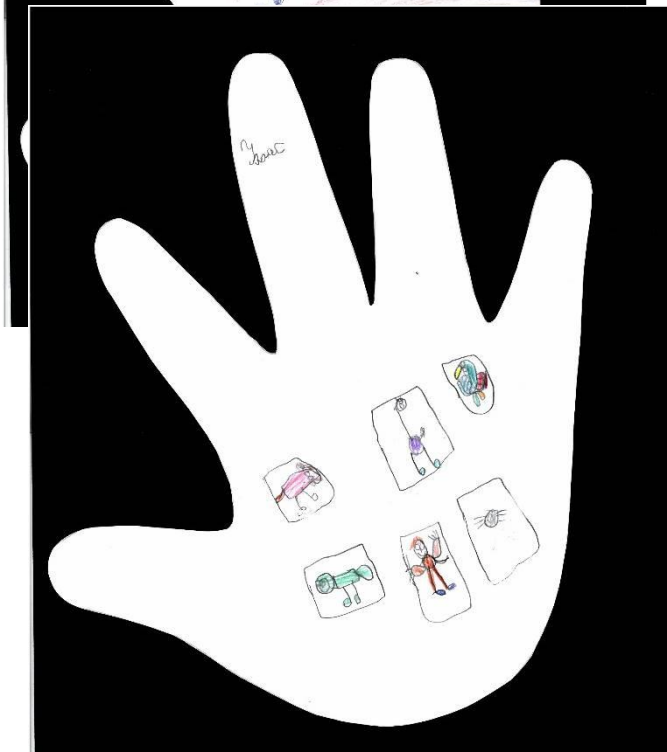
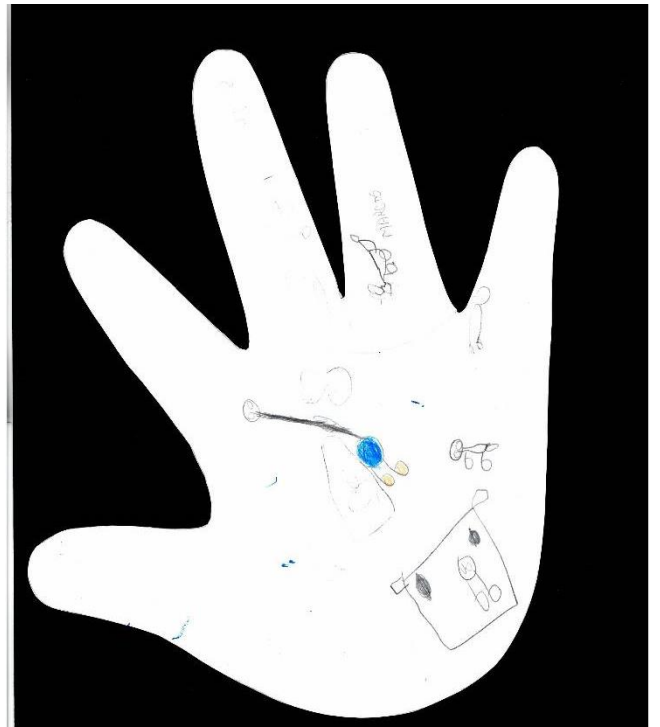
Nome: _____

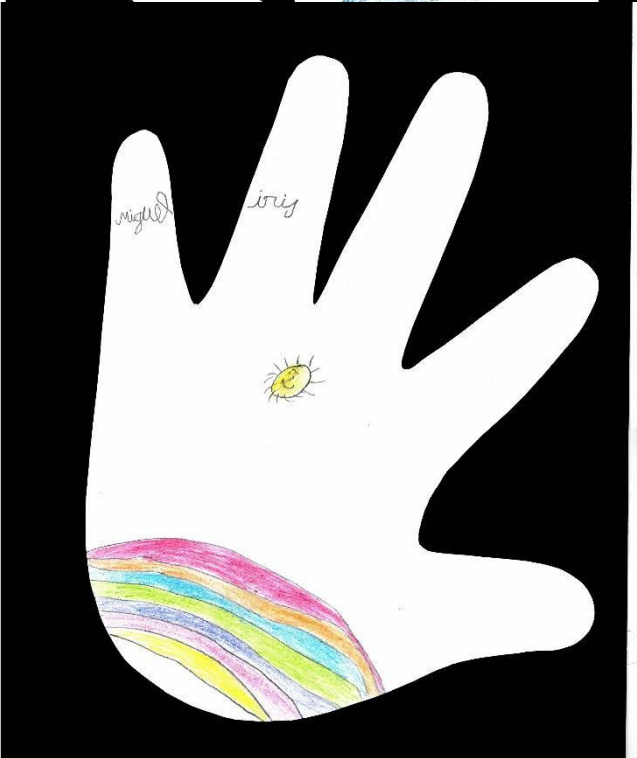
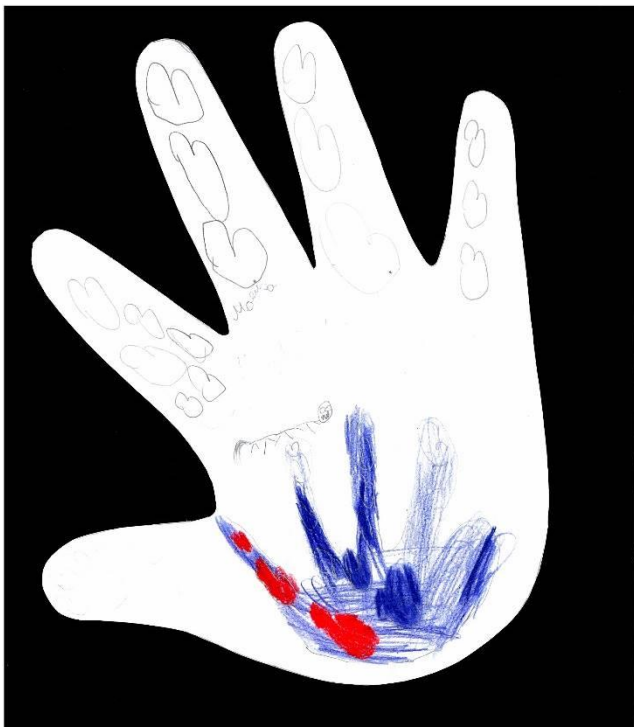
	Português	L.G.P.	Inglês
Vermelho			
Laranja			
Amarelo			
Verde			
Azul			
Anil			
Violeta			

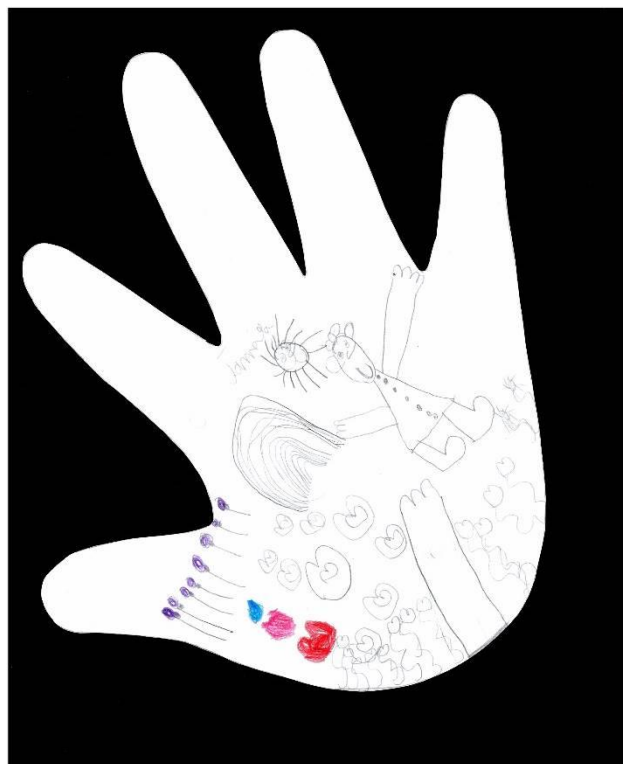
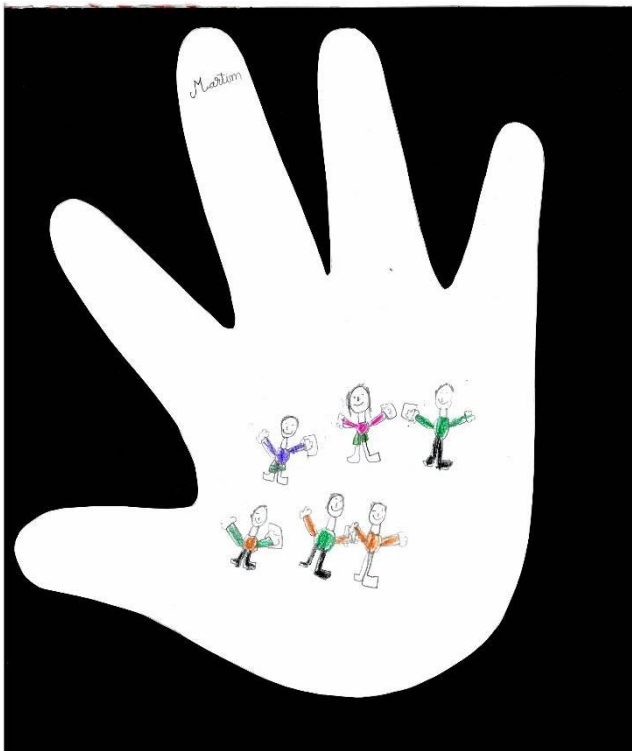
Observações:

- Optou por fazer por colunas.
- Primeiro as cores todas, depois a palavra em português...
- Foi várias vezes ao quadro para completar o que me faltava.
- Acertou em tudo.

Anexo 13 – Desenho final da 3ª sessão







Anexo 14 – Inquérito final da 3ª sessão

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☐

Difícil ☒

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? Para falar com os meninos
surdos

Nome: Agonealo

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? É bom aprender outras línguas

Nome: Marcos

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? Porque há muitos surdos

Nome: Mariana

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? Porque ela é fixe

Nome: Matilde

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? Porque é muito fixe

Nome: Augusto

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? Porque é uma língua muito bonita

Nome: Tamara

O que aprendemos esta semana...

Achas a lingua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a lingua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a lingua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? _____

Nome: Mateus

O que aprendemos esta semana...

Achas a lingua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a lingua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a lingua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? Porque e muito importante

Nome: Sofia Filipa

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? É bom aprender outras
línguas

Nome: Miguel

O que aprendemos esta semana...

Achas a língua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

Gostaste de aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Achas importante aprender a língua gestual?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? Porque assim aprendemos a falar a
língua dos surdos

Nome: Sofia Dumas

○ que aprendemos esta semana...

lingua gestual:

Fácil ☒

Difícil ☐

de aprender a lingua gestual?

Sim ☒

Não ☐

importante aprender a lingua gestual?

Sim ☒

Não ☐

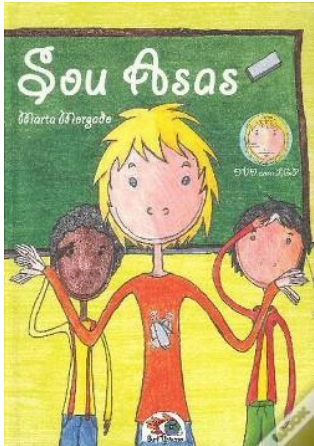
Porque ela é muito fixe e
espetacular.


Miriam

Anexo 15 – Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio

P.E	Professora estagiária
[...]	Fala/excerto sem importância para o estudo
ALS	1 ou mais alunos a falar
T	Todos os alunos a falar
(ahm)	Gaguejo, hesitação
(uhm)	Concordância
<sil>	Silêncio
<ind>	Inaudível, incompreensível
?	Questão
\	Pausa curta (Pausa curta (inferior ou igual a 2 segundos)
\\	Pausa longa (superior a 2 segundos)
...	Palavra, frase ou ideia incompleta
[<i>Itálico</i>]	Didascálias (indicação do que está a ser feito em determinado momento)
<p>NOTA: por vezes são utilizados diversos sinais de pontuação (. ! ?) não para marcar pausas (essas são assinaladas por \ ou \\), mas para permitir uma maior aproximação ao verdadeiro sentido das falas, evidenciando a entoação com que foram proferidas.</p>	
Adaptado de Paula (2015) e Lourenço (2013)	


Anexo 16 – Lista de livros


Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p style="text-align: center;"><i>Sou Asas</i></p> 	<p>Autor: Marta Morgado</p> <p>ISBN: 9789899525467</p> <p>Edição ou reimpressão: 12-2009</p> <p>Editor: Surd'Universo</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 171 x 246 x 8 mm</p> <p>Páginas: 45</p>	<p>Joana é surda, mas cresceu numa escola de ouvintes. Portanto, nunca aprendeu a língua gestual. No 5º ano muda finalmente para uma escola de surdos. O primeiro dia de aulas é o dia que mais marca qualquer criança surda, pois é quando recebe o seu nome gestual, o nome que será seu para sempre. Joana descobre que, no mundo dos surdos, todos têm um nome gestual - e que ela também terá. Este não é apenas o primeiro dia de aulas da Joana, é também o dia em que toma contacto pela primeira vez com a língua gestual e com outros surdos. É de certo modo o primeiro dia da sua nova vida, o renascer para uma nova identidade e para uma nova imagem de si própria. Retirado do url:https://www.wook.pt/</p>


Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>O Segredo do Sol e da Lua</i></p> 	<p>Manuela Micaelo e Graça Breia</p> <p>ISBN: 9789899570504</p> <p>Edição ou reimpressão: 04-2008</p> <p>Editor: Editora Cercica</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 208 x 214 x 8 mm</p> <p>Encadernação: Capa dura</p> <p>Páginas: 32</p>	<p>“Um dia a Lua decidiu acordar mais cedo para ir ter com o Sol e convidá-lo para passearem os dois. Mas, enquanto deslizavam tranquilamente pelo céu algo aconteceu na Terra... O Sol e a Lua ficaram muitos aflitos! Foi então que a Lua teve uma ideia que disse em segredo ao Sol.” Retirado do url:https://www.wook.pt/.</p>


Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>O Gato Gatão</i></p> 	<p>Graça Breia</p> <p>ISBN: 9789899570535</p> <p>Edição ou reimpressão: 04-2009</p> <p>Editor: Editora Cercica</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 208 x 213 x 12 mm</p> <p>Encadernação: Capa dura</p> <p>Páginas: 32</p>	<p>“A história do <i>Gato Gatão Poeta de Profissão</i> dá-nos a conhecer a vida de um Gato. De uma maneira alegre e bem-disposta em que as palavras também brincam, este gato poeta apresenta-nos a sua companheira e descreve-nos a sua aldeia onde é feliz e onde encontra motivos de inspiração para a sua poesia. Dirigido ao público infantil, este livro permite incursões em várias áreas curriculares e integra um DVD acessível a crianças com necessidades educativas especiais”</p> <p>Retirado do url:https://www.wook.pt/.</p>

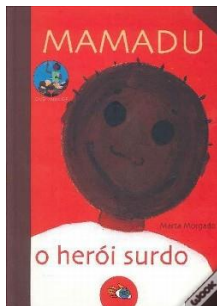
Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>Dom Leão e Dona Catatua</i></p> 	<p>Manuela Micaelo</p> <p>ISBN: 9789899570542</p> <p>Edição ou reimpressão: 03-2010</p> <p>Editor: Editora Cercica</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 207 x 213 x 8 mm</p> <p>Encadernação: Capa dura</p> <p>Páginas: 36</p>	<p><i>“Dom Leão e dona Catatua</i> conta a história de um leão que queria ensinar uma catatua a falar. Será que conseguiu?</p> <p>Num ambiente repleto de ternura, este livro apela ao imaginário infantil e convida as crianças a brincar com as palavras e a descobrir os primeiros mistérios da linguagem. Blá, blá, blá dos animais disponibiliza conteúdos educativos que despertam e estimulam a imaginação e a curiosidade. Com um grafismo apelativo e recorrendo à animação das personagens da história, este quis iterativo promove a aprendizagem através da diversão.” Retirado do url:https://www.wook.pt/</p>

Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>Um pé de Vento</i></p> 	<p>Autora: Graça Breia</p> <p>ISBN: 9789899570566</p> <p>Edição ou reimpressão: 01-2011</p> <p>Editor: Editora Cercica</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 205 x 210 x 19 mm</p> <p>Encadernação: Capa dura</p> <p>Páginas: 36</p>	<p>“Esta história, dirigida ao público infantil, recorre à fantasia e à surpresa para contar como um Pé de Vento transformou o sítio dos animais onde há muito a alegria não chegava. A sensibilidade, a inteligência e a força do Senhor Vento fizeram rodopiar aquele lugar, onde os animais viviam sem pensar nos outros. O esquilo sabia guardar segredos, mas não sabia o que um Pé de Vento podia causar, nem tu...” Retirado do url:https://www.wook.pt/</p>

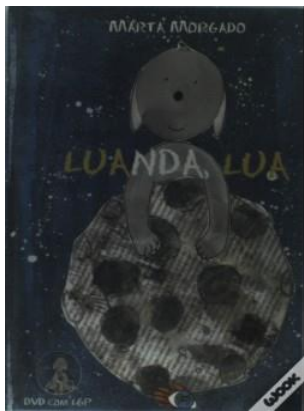
Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>O que é que se passa aqui?</i></p> 	<p>Autora: Manuela Micaelo</p> <p>ISBN: 9789899570580</p> <p>Edição ou reimpressão: 06-2011</p> <p>Editor: Editora Cercica</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 208 x 213 x 8 mm</p> <p>Encadernação: Capa dura</p> <p>Páginas: 36</p>	<p>“Recuperando as narrativas acumulativas das histórias tradicionais, <i>O que é que se passa aqui?</i> promove a leitura oral, partilhada entre o adulto e a criança, e a exploração da dimensão sonora da linguagem. A componente visual do livro, com um registo gráfico particularmente expressivo, complementa o texto abrindo novas portas ao imaginário infantil e permitindo mesmo, no final da história, desvendar o mistério do esquilo desaparecido.”</p> <p>Retirado do url:https://www.wook.pt/</p>

Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>Perdida de Riso</i></p> 	<p>Graça Breia</p> <p>ISBN: 9789899762831</p> <p>Edição ou reimpressão: 07-2012</p> <p>Editor: Editora Cercica</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 206 x 211 x 10 mm</p> <p>Encadernação: Capa dura</p> <p>Páginas: 32</p>	<p>A Cremilde tinha um problema: chorava por Tudo e por Nada. Chorava porque Sim e porque Não. Mas a Cremilde tinha, ainda, outro problema: Não conseguia soltar uma gargalhada.</p> <p>A sequencialidade do texto desta história, em articulação com uma ilustração cheia de cor, dá corpo a um enigma e a um desafio, levando intencionalmente os pequenos leitores a um processo de reflexão e de decifração: Afinal o que faria rir Cremilde? Retirado do url:https://www.wook.pt/</p>


Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>O menino que tinha medo do escuro</i></p> 	<p>Autora: Susana Campos</p> <p>ISBN: 9789897364372</p> <p>Edição ou reimpressão: 06-2014</p> <p>Editor: Edições Vieira da Silva</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 200 x 200 x 4 mm</p> <p>Encadernação: Capa mole</p> <p>Páginas: 20</p>	<p>O menino que tinha medo do escuro é um apelo à criação de livros em formato alternativo e um exemplo de como um livro multi formato se pode "abrir" a novos leitores e a novas leituras.</p> <p>Esta obra pretende tocar simultaneamente o lúdico e o didático, com conteúdos acessíveis a crianças com necessidades especiais. Retirado do url: https://omeninoquetinhamedodoescuro.com/2014/08/20/o-menino-que-tinha-medo-do-escuro/</p>

Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>Mamadu o herói surdo</i></p> 	<p>Autora: Marta Morgado</p> <p>ISBN: 9789899525429</p> <p>Edição ou reimpressão: 11-2007</p> <p>Editor: Surd'Universo</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 173 x 246 x 9 mm</p> <p>Páginas: 47</p>	<p>Mamadu é a história de um menino Surdo da Guiné-Bissau, que tem de deixar a família e partir para longe, para Portugal. Lá, há uma escola onde ele pode aprender tudo. A vontade de regressar à sua terra, para ensinar outros meninos, contagia-nos pela sua pureza e simplicidade. É uma história que pode ser real, escrita e ilustrada por uma professora surda que tem, na sua escola, em Lisboa, tantas crianças surdas dos Países</p>

		Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Retirado do url:https://www.wook.pt/
--	--	---

Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>Luanda, Lua</i></p> 	<p>Autora: Marta Morgado</p> <p>ISBN: 9789899525481</p> <p>Edição ou reimpressão: 09-2012</p> <p>Editor: Surd'Universo</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 170 x 240 x 10 mm</p> <p>Encadernação: Capa dura</p> <p>Páginas: 48</p>	<p>Esta é a história de uma cachorra adotada por duas pessoas que se amavam muito muito e por isso queriam formar uma família. A cachorra chamou-se Luanda e durante algum tempo foi o centro das atenções das suas duas mães. Luanda sentia a sua família especial, tão especial como a de qualquer outro cão que receba uma boa dose de amor e diversão. Mal sabia ela que a sua família ia ficar ainda mais alegre com a chegada de novos membros. Retirado do url:https://www.wook.pt/</p>

Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>O Som das cores</i></p> 	<p>Autora: Paula Teixeira</p> <p>ISBN: 9789727709175</p> <p>Edição ou reimpressão: 11-2012</p> <p>Editor: Plátano Editora</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 245 x 216 x 9 mm</p> <p>Páginas: 32</p>	<p><i>O Som das Cores</i> é a primeira história desta coleção, e é ela própria um hino à inclusão. Um livro onde os personagens das ilustrações fazem língua gestual portuguesa (LGP) e contém os abecedários em LPG e em Braile, para as crianças aprenderem a falar com as mãos e a escrever picotando numa língua diferente. Inclui ainda um DVD lúdico-pedagógico, com o videoclip da música original feita a partir da história. O DVD é também áudio-livro, pois a história é contada em LGP e sonorizada. Aqui os surdos veem. Os cegos ouvem. Retirado do url:https://www.wook.pt/</p>

Livro	Ficha técnica	Sinopse
<p><i>O amigo especial do Gui</i></p> 	<p>Autora: Leonor Noronha e Clara Campos</p> <p>ISBN: 9789898218407</p> <p>Edição ou reimpressão: 04-2010</p> <p>Editor: Coisas de Ler</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Dimensões: 244 x 247 x 5 mm</p> <p>Encadernação: Capa mole</p> <p>Páginas: 26</p>	<p>O Gui, a Madalena e o Joca vão passar a tarde no parque com os pais. Os três amigos brincam nos baloiços, escorregas e depressa organizam um jogo de futebol com as outras crianças que também estão no parque e todos se divertem entre dribles e golos. Porém, as crianças reparam numa outra que não lhes está a prestar atenção e nem sequer foi jogar com eles à bola. Em determinada altura a bola, vai para junto desse menino e o Gui estranha o facto de ele não responder e interpreta esse gesto como falta de educação. É nessa altura que a mãe da criança lhe pede desculpa e o informa que o filho não responde porque é surdo. Curioso, o Gui quer imediatamente saber como o Paulo consegue comunicar com os outros. Então, todos os outros meninos e meninas se juntam a eles e aprendem um pouco sobre a linguagem gestual. Desta forma, o Paulo acaba por se integrar no grupo e passar uma tarde diferente e divertida também, ao mesmo tempo que as outras crianças aprendem a aceitar quem, à primeira vista, é diferente. Retirado do</p>

		url:https://www.wook.pt/
--	--	---